

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



DISSERTAÇÃO

Gênero e Educação Infantil:

**o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo
masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola
infantil**

Lilian Borges dos Santos

Pelotas, 2014

LILIAN BORGES DOS SANTOS

**GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO
DE UM AUXILIAR DO SEXO MASCULINO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237g Santos, Lilian Borges dos

Gênero e educação infantil : o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil / Lilian Borges dos Santos ; Ana Cristina Coll Delgado, orientadora. — Pelotas, 2014.
140 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação infantil. 2. Docência masculina. 3. Gênero. 4. Educação. I. Delgado, Ana Cristina Coll, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

LILIAN BORGES DOS SANTOS

**GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE EDUCAÇÃO E CUIDADO
DE UM AUXILIAR DO SEXO MASCULINO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA INFANTIL**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Data da defesa: Pelotas, 26 de maio de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Prof^a. Dr^a. Marta Nörnberg
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas – UFPel

*À minha amada família,
em especial aos meus pais
Junio Elauterio Garcia dos Santos e Maria Teresinha Borges dos Santos;
ao meu querido irmão Jairo e
à minha linda sobrinha Maria Antônia.
Amo vocês!*

Neste momento, em que me torno Mestre em Educação, gostaria de fazer alguns agradecimentos...

Primeiramente, à Deus, por ter me dado a vida e por me permitir vivê-la de modo pleno!
Agradeço a ti, Senhor, por tudo!

Agora, o meu agradecimento sincero e especial à minha amada família. Gostaria de manifestar, publicamente, o respeito e o amor que sinto por vocês. Meus pais, meus grandes incentivadores, amigos fieis, companheiros e parceiros para todos os momentos. As palavras serão insuficientes para retribuir tudo que vocês merecem.

Entretanto, expresso aqui o meu carinho, o meu amor e a minha gratidão eterna aos pais generosos, preocupados, atentos, orgulhosos e amorosos que tenho. Meus queridos, a “princesinha” de vocês se tornou Mestre! Esta conquista se concretizou com o apoio, incentivo e o suporte de vocês. Orgulhem-se, pois essa conquista é nossa!!! Meu maninho querido, também quero te agradecer, por ser meu parceiro, meu amigo, aquele que me ajuda e que, nos momentos decisivos, está sempre presente. Serás o meu eterno guardião. O tempo da escola não passou... *en las buenas y en las malas*, conta comigo, maninho! Te amo muito, e mais ainda, por ter me dado a alegria de ter a sobrinha mais linda do mundo!

Agradeço a todos que trilharam comigo essa longa jornada. Que enfrentaram os obstáculos ao meu lado, àqueles que estiveram presentes nos momentos de alegria e, ainda, àqueles que, mesmo à distância, estavam torcendo por mim, pela minha conquista, que de certa forma, também é nossa! Enfim, gostaria de agradecer a todos vocês por compartilharem essas situações comigo, por estarem presentes neste momento peculiar e tão especial em minha formação! Não é necessário citar os nomes dessas pessoas, elas saberão. Entretanto, devo mencionar uma em especial, Carmem Lúcia da Rosa Fetter. Colega, vizinha, amiga de todas as horas e uma das principais incentivadoras. Tuas palavras me impulsionaram a ir adiante, a ingressar no Mestrado. Hoje, te encontras na mesma situação, e agora, sou eu quem vibro e te dou o apoio que mereces. Logo, também serás Mestre, o que me deixa muito feliz! Sabes que torço muito por ti, minha amiga!

É importante agradecer aos meus professores, a todos eles, do Ensino Fundamental ao curso de Pós-Graduação. Todos vocês contribuíram em meu processo de formação! Não posso esquecer, neste agradecimento, das professoras que participaram da minha banca de qualificação e de defesa, que com seus conhecimentos, colaboraram para o enriquecimento do meu trabalho, além da generosidade e das palavras de incentivo que me impulsionam a desafios ainda maiores. Muito obrigada às professoras Alessandra Frota Martinez, Márcia Ondina Vieira Ferreira e Marta Nörnberg.

Cabe aqui um agradecimento especial a alguém que participou intensamente deste processo. Preciso destacar aqui a presença importante de minha orientadora nesta conquista. Ana Cristina Coll Delgado, obrigada por acreditar em meu potencial, em apostar neste projeto junto comigo. Tuas orientações dedicadas e comprometidas contribuíram para que eu me tornasse Mestre em Educação. Manifesto publicamente meu respeito intelectual por ti neste momento.

Agradeço à escola que, gentilmente, abriu as suas portas para que eu pudesse desenvolver a minha pesquisa, especialmente aos profissionais e às crianças que participaram efetivamente da investigação. Muito obrigada pela contribuição!

Um agradecimento também às minhas colegas da escola em que atuo. De uma maneira ou de outra, de diversas formas e em diferentes intensidades, sei que vocês torcem por mim e saibam que a recíproca é verdadeira. Já travamos várias lutas, passamos por adversidades, momentos difíceis e felizes. Nos fortalecemos nos momentos de dificuldades e vibramos com as conquistas umas das outras. Neste momento, minha escola e colegas não poderiam estar de fora. Agradeço a todas!

O meu agradecimento aos meus queridos alunos, desde os estágios às turmas que assumi como professora titular. A convivência, o aprendizado e o carinho que me proporcionaram e me proporcionam foram e são importantes. Estes saberes, que foram construídos no decorrer dos anos, estiveram presentes, certamente, na elaboração da minha escrita. Sou grata a vocês, meus queridos!

A todos, meus sinceros agradecimentos!

“... pero yo no concibo esa razón”

RESUMO

SANTOS, Lilian Borges dos. **Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil.** 2014. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação, de natureza qualitativa, analisa a docência masculina na Educação Infantil. A questão central da pesquisa é compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada em uma turma de 20 (vinte) crianças da faixa etária entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos da Pré-Escola, onde trabalham uma professora e um auxiliar. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram observações, entrevistas semiestruturadas com a professora e o auxiliar e, com as crianças, foram utilizadas conversas informais. O referencial teórico que sustenta as análises abrange estudos de gênero, estudos da infância e da Educação Infantil. As seguintes temáticas de análise são discutidas: homens e mulheres na Educação Infantil: entre o estranhamento e a naturalização; um homem num universo feminino: olhares, reservas e preconceitos; razões que explicam a inserção da professora e do auxiliar no cotidiano da Educação Infantil; a indissociabilidade entre educar e cuidar: o que dizem e pensam as crianças, a professora e o auxiliar sobre o trabalho de educação e cuidado. As temáticas de análise indicam que assim como outros homens que trabalham na Educação Infantil, o auxiliar enfrentou desafios ao ingressar na carreira, tais como reservas das colegas e maior tempo para mostrar competências e ser aceito em um ambiente majoritariamente feminino. Estes desafios podem ser explicados em virtude das regras e dos padrões de comportamento socialmente esperados – heteronormas, assim como suspeitas de pedofilia, que recaem principalmente em pessoas do sexo masculino. Foi possível verificar diferenças quanto ao ingresso na carreira docente. A professora diz ter sido pela vocação e o auxiliar, pela inserção no mercado de trabalho e estabilidade profissional imediata. Finalmente, de maneira geral, o trabalho pedagógico é compartilhado entre o auxiliar e a professora e segue as resoluções vigentes no que diz respeito à indissociabilidade entre educação e cuidado, o que também parece ser compreendido pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Docência Masculina. Gênero

RÉSUMÉ

SANTOS, Lilian Borges dos. **Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Cette dissertation de nature qualitative analyse l'enseignement masculin dans l'Éducation de la Petite Enfance. La question centrale de la recherche est de comprendre quels sont les sens de l'éducation et du soin d'un assistant par rapport aux petits enfants et quels sont ses manifestations dans le quotidien d'une école municipale d'Éducation de la Petite Enfance dans la ville de Pelotas – RS – Brésil. La recherche a été effectuée dans une classe de 20 (vingt) enfants entre 4 (quatre) et 5 (cinq) ans du jardin d'enfants où travaillent une professeure et un assistant. Les principaux instruments de recherche utilisés ont été des observations, des interviews semi-structurées avec la professeure et l'assistant et des conversations informelles avec les enfants. Le cadre théorique qui soutient les analyses implique des études de genre, des études de l'enfance et de l'Éducation de la Petite Enfance. Les thématiques abordées sont les suivantes: des hommes et des femmes dans l'Éducation de la Petite Enfance – entre l'étrangement et la naturalisation; un homme dans un univers féminin – des regards, des attitudes réservées et des préjugés; les raisons de la professeure et de l'assistant d'être dans l'Éducation de la Petite Enfance; l'indissociabilité entre l'éducation et le soin – ce que disent et pensent les enfants, la professeure et l'assistant à propos de l'éducation et du soin. Les thématiques d'analyse indiquent que, comme d'autres hommes qui travaillent dans l'Éducation de la Petite Enfance, l'assistant a également fait face à des défis lors du début de sa carrière, comme, par exemple, des attitudes réservées de ses collègues et plus de temps pour prouver des compétences et être accepté dans un environnement majoritairement féminin. Ces défis sont expliqués par des règles et des comportements socialement attendus – des hétéronormes, ainsi que les soupçons de pédophilie qui se concentrent principalement sur les hommes. Il a été possible de vérifier les différences en ce qui concerne l'entrée dans la carrière d'enseignant. La professeure dit que c'était pour vocation et l'assistant pour l'entrée dans le marché du travail et pour stabilité financière immédiate. Finalement, de façon générale le travail pédagogique est partagé entre les deux et suit les résolutions actuelles à l'égard de l'indissociabilité de l'éducation et du soin, ce qui semble être compris par les enfants.

MOTS-CLÉS: Éducation de la Petite Enfance. L'enseignement masculin. Genre

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
RÉSUMÉ.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	14
1.1. Questão central e questões norteadoras da investigação.....	14
1.2. Quadro teórico.....	15
1.3. Abordagem qualitativa de pesquisa: acordos com os participantes, procedimentos metodológicos e análises.....	16
1.4. Imersão no campo de investigação e a geração de dados: observações, entrevistas semiestruturadas e conversas informais.....	23
1.5. O cotidiano vivido na Educação Infantil entre a professora, o auxiliar e as crianças: alguns aspectos relevantes levantados nas observações e o surgimento das temáticas de análise.....	28
CAPÍTULO 2 – GÊNERO, DOCÊNCIA MASCULINA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO RELAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES.....	31
2.1. Alguns apontamentos históricos sobre a inserção do sexo masculino na Educação Infantil.....	33
2.2. A Educação Infantil no contexto mundial: o surgimento das primeiras instituições.....	35
2.2.1. Educação Infantil, gênero e infância em Pelotas: um breve mapeamento nos séculos XIX, XX e XXI.....	39
2.3. Uma questão de gênero: entendendo o conceito e seus tensionamentos.....	50
2.3.1. Gênero, a polarização homem-mulher e o movimento feminista...51	
2.3.2. Os estudos da mulher e a relação com os estudos da infância.....53	
2.3.3 A dimensão educação e cuidado na Educação Infantil e as atribuições de professoras e auxiliares.....	57
2.3.4. Profissão docente, discurso e identidade de gênero.....	58

2.4. Breve mapeamento dos estudos envolvendo gênero, Educação Infantil e docência masculina.....	60
--	----

CAPÍTULO 3 – GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM O AUXILIAR, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS?.....	73
---	----

3.1. Homens e mulheres na Educação Infantil: entre o estranhamento e a naturalização.....	74
---	----

3.2. Um homem num universo feminino: olhares, reservas e preconceitos frente aos homens na Educação Infantil.....	83
---	----

3.3. Razões que explicam a inserção da professora e do auxiliar no cotidiano da Educação Infantil: diferentes posturas e argumentos.....	86
--	----

3.4. A indissociabilidade entre educar e cuidar.....	90
--	----

3.4.1. <i>“Tudo, em Educação Infantil, é educação e cuidado”</i> : o que dizem o auxiliar e a professora?.....	91
--	----

3.4.2. <i>“Aqui é tudo combinado, tudo acertado conforme a nossa necessidade”</i> : ações compartilhadas entre professora e auxiliar.....	95
---	----

3.4.3. <i>“O ‘prof.’ é mais brabo que a ‘prof.’”</i> : o que dizem e pensam as crianças sobre o trabalho do auxiliar e da professora.....	98
---	----

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	111
------------------	-----

ANEXOS.....	117
-------------	-----

INTRODUÇÃO

Investigar as questões relacionadas às práticas de educação e cuidado na Educação Infantil significa, sobretudo, um exercício necessário no contexto sócio-histórico cultural atual, uma vez que as demandas e desafios nessa etapa se tornam cada vez mais complexas e, ainda, é preciso considerar a escassa abordagem de pesquisas acerca do tema. Acreditando na importância de se elaborar uma investigação referente aos processos dos atores envolvidos nas práticas que estão sendo experienciadas no contexto educativo atual, pretendo, em linhas gerais, explorar acerca da docência masculina na Educação Infantil no município de Pelotas.

O interesse sobre o tema se estabeleceu, acredito, pela experiência de atuar ao lado de um homem em sala de aula, ele como auxiliar da Educação Infantil e eu na condição de professora em uma escola municipal voltada a essa área da Educação Básica. É preciso mencionar que a produção de um artigo a respeito dessa temática, como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas – FaE/ UFPel -, durante o período letivo de 2011, fez com que o interesse em aprofundar uma investigação de caráter mais abrangente se intensificasse.

Considerando a relevância da prática reflexiva como processo formativo e, ainda, tendo em vista que há poucos estudos e resultados de pesquisas com foco nesta temática, pretendi, com o ingresso no Mestrado, explorar as questões de gênero na Educação Infantil, com foco na docência masculina, bem como, verificar como são estabelecidas as relações entre a professora, as crianças e um auxiliar de Educação Infantil. Portanto, a problemática central dessa pesquisa é *compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas*.

Minha ideia inicial, sugerida no anteprojeto de pesquisa para a seleção no Mestrado, consistia em uma proposta ousada. Pretendia investigar como se estabelecem as relações de gênero na Educação Infantil no município de Pelotas, percebendo quem são e como atuam os profissionais do sexo masculino, verificando as possíveis relações de poder – entre as professoras e os auxiliares – envolvidas nesse contexto. Essa ideia inicial, de pronto, foi refutada, em virtude da abrangência

da proposta e do tempo limite para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado.

Desde cedo, estando inseridos em um contexto social, os indivíduos passam a desenvolver o entendimento das práticas sociais, culturais, emocionais e institucionais que são aceitas, funcionando a partir dessas convenções. Também se identificam as funções sociais que devem desempenhar, sejam essas atribuídas aos homens ou às mulheres. Assim, algumas profissões foram se constituindo como mais “adequadas” para cada sexo. No caso específico do cuidado, é possível perceber que essa ideia sempre foi associada/ relacionada ao sexo feminino, sendo que as funções ligadas à questão do cuidado foram, historicamente, caracterizadas como maternas (CARVALHO, 1999, p. 227).

No contexto atual, é massiva a presença de mulheres no exercício do magistério¹, sendo elas professoras ou auxiliares de Educação Infantil. Porém, há alguns homens responsáveis pelas funções de educação e cuidado das crianças, nessa área da Educação Básica. Possivelmente, esta nova configuração, ou seja, a entrada de alguns homens em um contexto majoritariamente feminino esteja relacionada a uma mudança nas representações sobre o valor do trabalho e sobre as competências para realizá-lo. Porém, embora tenha ocorrido um aumento no número de homens nessa etapa, é um número ainda modesto se comparado à quantidade de mulheres, ou seja, esse processo necessitaria de mais tempo para ser produzido. Além disso, como parece ser uma tendência alegada em alguns estudos, haveria que comprovar a origem social dos homens que estariam se voltando à Educação Infantil.

As pesquisas recentes indicam que o tema suscita muitos questionamentos e indagações, o que tem promovido um número maior de estudos acerca da questão de gênero na Educação Infantil. Entretanto, é possível perceber a incipiência dos estudos sobre o sexo masculino na Educação Infantil. Procurando compreender quais as percepções do trabalho de *educação e cuidado*² de um auxiliar e seus

¹ De acordo com o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”, que conta com um universo de 1.882.961 professores, o professor no Brasil é majoritariamente do sexo feminino e tem trinta anos de idade (2009, p.48).

² Altino José Martins Filho esclarece em sua tese de doutorado (2013), que há na Educação Infantil uma dimensão bastante debatida e defendida nas produções acadêmicas: a indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Porém, ele também discute que esta dimensão ainda é dicotomizada na Educação Infantil, sendo que os profissionais desta área relacionam educação com funções

desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas, percorri alguns caminhos, que começaram pela busca, no portal CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, por estudos em nível de pós-graduação – dissertações e teses – que tinham aproximações com a temática que pretendo investigar, e também pela verificação de alguns *sites*, revistas digitais e grupos de estudos de universidades que abordam a temática de gênero, especialmente entre o período de 2007 a 2011.

Porém, alguns trabalhos anteriores a este período foram analisados, em virtude da aproximação com o tema que estou investigando. Ao mesmo tempo, vários outros elementos foram sendo definidos; como a instituição, os sujeitos, os acordos e negociações com os mesmos para a efetiva entrada no campo de investigação.

Essa pesquisa, de caráter qualitativo, dialoga com autores da Educação Infantil e dos Estudos da Infância, tais como Moysés Kuhlmann Júnior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Miriam Abramovay, Sônia Kramer, Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévot, Jacques Donzelot, entre outros. No quadro teórico proposto, também incluo estudiosos do gênero como Joan Scott, Robert Connell, Marília Pinto de Carvalho e Guacira Lopes Louro, além de autores que fundamentam a metodologia de pesquisa, como Chizzotti, Graue e Walsh e Bogdan e Biklen.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “*Percursos metodológicos*”, procuro detalhar a metodologia de trabalho utilizada nesta investigação, compreendendo, pois, o processo de desenvolvimento do estudo e a dinâmica das ações envolvidas nesta pesquisa.

No segundo capítulo, que tem como título “*Gênero, docência masculina e Educação Infantil: problematizando essas relações*” faço um mapeamento de como se estabeleceu a Educação Infantil ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, e a sutil inserção do sexo masculino na área, com foco no município de Pelotas; também apresento um mapeamento dos estudos envolvendo gênero, Educação Infantil e docência masculina e procuro traçar um panorama abrangente sobre a questão de gênero, conceituando-o, em um primeiro momento. Verifico as aproximações entre

pedagógicas e o cuidado com funções “domésticas”, atribuindo menor valor a esta última (MARTINS FILHO, p. 203).

os estudos da mulher e os estudos da infância, as atribuições e/ ou profissões socialmente estabelecidas, que são “mais apropriadas” a homens ou a mulheres, entre outros aspectos relativos a gênero, a categoria principal de análise que embasa a investigação.

Finalmente, no terceiro capítulo, “*Gênero e docência masculina na Educação Infantil: o que dizem o auxiliar, a professora e as crianças?*”, procuro analisar e problematizar as questões que mais se destacaram a partir dos dados que foram gerados no campo de investigação – observações, entrevistas e conversas informais – pretendendo, ainda que de forma modesta, contribuir com os Estudos da Infância e com os estudos relativos a gênero, procurando promover uma reflexão crítica acerca dos elementos gerados nessa investigação.

CAPÍTULO 1 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresento o detalhamento da metodologia utilizada nessa investigação, compreendendo a questão central, as questões norteadoras, o tipo de pesquisa, o quadro teórico, os acordos e negociações, os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos, os instrumentos metodológicos, o processo de geração e análise dos dados, enfim, as escolhas metodológicas por mim percorridas para a organização da dissertação de mestrado.

1.1. Questão central e questões norteadoras da investigação

Em Chizzotti (1995), encontro indicações importantes que, foram levadas em consideração nesta pesquisa. O autor menciona alguns elementos que devem ser considerados previamente, como um ato anterior à pesquisa propriamente dita, como o estabelecimento dos objetivos e a área de abrangência que a pesquisa irá contemplar.

A questão central de pesquisa, que envolveu todas as etapas de desenvolvimento desse estudo foi a seguinte:

- Compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas.

No que diz respeito às questões norteadoras, que contribuíram para a elucidação da questão de pesquisa, estas foram assim definidas:

- Perceber como se estabelecem as relações de gênero na Educação Infantil, a partir da atuação de um auxiliar do sexo masculino e das possíveis relações de poder - entre ele, a professora e as crianças - envolvidas neste contexto;

- Analisar a percepção da professora, das crianças e do auxiliar acerca das relações estabelecidas entre estes atores e os desdobramentos do trabalho/atuação do auxiliar no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil;

- Examinar o que pensa a professora sobre este trabalho, investigando se há diferença entre as tarefas realizadas entre/por eles.

- Investigar como as crianças reagem a este trabalho e à presença de um homem neste contexto.

Foi, pois, na tentativa de elucidar estas questões ocorridas durante o processo de investigação que desenvolvi este estudo, observando, analisando e

refletindo, de forma crítica, a respeito da atuação e das relações envolvendo um auxiliar de Educação Infantil do sexo masculino em uma escola municipal de Pelotas.

1.2. Quadro teórico

Uma questão que considero relevante e que merece destaque é o delineamento do quadro teórico que embasou a investigação, suas análises e principais conclusões.

Considere importante, pois, realizar essa pesquisa a partir da fundamentação teórica de autores como Joan Scott e Robert Connell, que discutem, em seus estudos, a questão de gênero. Autoras do cenário nacional, que também trabalham com questões relativas a gênero e cujas contribuições apresento no capítulo referente a essa questão, são Marília Pinto de Carvalho, Guacira Lopes Louro e Jane Felipe. A discussão de algumas temáticas centrais para essa investigação, como as questões relativas à educação e ao cuidado, estão presentes neste estudo. Marília Pinto de Carvalho é referência relevante com seus aportes teóricos.

Foi feito um levantamento teórico acerca dos estudos que vem sendo elaborados nos últimos anos acerca das temáticas gênero, Educação Infantil e docência masculina. Para isso, foi utilizado o banco de dados da CAPES. Foi realizado um mapeamento das dissertações de mestrado e das teses de doutorado que vêm sendo desenvolvidas, em especial, entre 2007 e 2011 e que trazem, como temas centrais, estes citados acima. Entretanto, poucas obras foram encontradas, sendo necessário, então, ampliar esse levantamento, trazendo também algumas pesquisas anteriores ao ano de 2007, procurando, ainda, outros estudos sobre gênero em *sites*, portais, revistas e bibliotecas digitais de universidades do país.

Esse estudo preliminar também considerou o funcionamento da Educação Infantil no município de Pelotas, discutindo a respeito do que significa a expressão *educar e cuidar* nesses espaços e sobre o sexo masculino no contexto da Educação Infantil. Para o estudo acerca de como se estabeleceu essa constituição histórica, que ilustrou, brevemente, como isso se deu em nível mundial e em nosso país, foram considerados os trabalhos de autores como Lourdes Venzke, Moysés Kuhlmann Júnior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Miriam Abramovay, Sônia Kramer, Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévot, Jacques Donzelot, entre outros,

compondo assim o quadro teórico que sustentou as análises dos dados e sua categorização.

Também dialoguei com autores como Antonio Chizzotti e Robert Bogdan e Sari Biklen, que embasaram meu estudo no que diz respeito à abordagem qualitativa de pesquisa. M. Elizabeth Graue e Daniel Walsh trabalham com pesquisa etnográfica com crianças. Embora não pretenda realizar uma pesquisa com essa perspectiva de investigação, penso que seria interessante contar com a contribuição destes autores, em virtude de também conversar com as crianças durante o processo de investigação.

1.3. Abordagem qualitativa de pesquisa: acordos com os participantes, procedimentos metodológicos e análises

A abordagem qualitativa de pesquisa norteou as escolhas dos instrumentos metodológicos, a geração de dados e as análises. Pela questão central e questões norteadoras, penso que a abordagem qualitativa possibilita uma análise abrangente, avaliando os dados gerados com reflexão, verificando os pormenores das observações e entrevistas, permitindo uma análise mais qualificada para o estudo.

A escolha pela pesquisa de caráter qualitativo também se justifica pelas seguintes razões:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes, do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 1995, p.84).

É possível verificar na afirmação de Chizzotti que este tipo de pesquisa – qualitativa – está em consonância, inclusive, com a temática envolvida na investigação, uma vez que os atores do processo – professora, auxiliar e crianças – ocupam papel de destaque.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 1995, p.83).

Outra característica importante da pesquisa qualitativa diz respeito à compreensão de que todos os elementos que constituem o campo de investigação são importantes na pesquisa, e este é um pressuposto fundamental neste estudo, pois pretendo analisar, também, o que está além da superfície, uma vez que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Os atores participantes da pesquisa

Uma vez definido o tipo de pesquisa, é preciso detalhar os procedimentos metodológicos que foram estabelecidos. Conforme mencionei anteriormente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolveu alguns atores do processo educativo em uma instituição de Educação Infantil. É necessário, pois, explicitar como aconteceu este processo de captação do campo de ação para o desenvolvimento da pesquisa. Em algumas tentativas de aproximação com instituições de Educação Infantil do município, por vezes, o auxiliar manifestava o desejo de participar da pesquisa e a sua escola, pareceu-me, resistia à ideia.

A escolha da instituição escolar, bem como dos sujeitos envolvidos, estabeleceram-se em virtude, portanto, de um processo árduo de procura, que foi definido a partir da manifestação positiva dos mesmos em participar da pesquisa. Trata-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em um bairro popular do município de Pelotas. A turma de 20 (vinte) crianças está na faixa etária de 5 (cinco) anos e é composta por um grupo heterogêneo de meninos e meninas, com uma sutil quantidade superior de crianças da cor branca e, também, de meninas. A condição sócio-econômica varia, pois há, nesta escola, crianças de vários bairros do município, mas em geral, pertencem à classe média baixa. Outro dado que considero interessante, uma vez que a temática aborda o gênero, é o do contexto familiar das crianças. A maioria mora com o pai e com a mãe, mas três crianças não moram com o pai.

A professora titular da turma tem 61 (sessenta e um) anos de idade e iniciou sua carreira profissional como professora há pouco tempo, menos de 10 (dez) anos. É formada no Curso Normal – Magistério de um importante Instituto Estadual de Educação do município. Atua nesta escola há cerca de um ano.

O auxiliar da Educação Infantil tem 33 (trinta e três) anos de idade e trabalha há 5 (cinco) anos no cargo de auxiliar. Tem formação acadêmica, em duas graduações de nível superior – Bacharelado em Artes Visuais e Bacharelado em Direito.

Um ponto importante refere-se aos acordos e negociações da investigadora com os atores da pesquisa. Esta questão também merece destaque, pois, a partir do que foi combinado, pude captar, como investigadora, elementos diferentes, distintos, por meio de diversas formas, que foram relevantes, e isso tem relação direta com os acordos prévios entre investigadora e investigados. Graue e Walsh (1998, p.97) chamam a atenção para esta questão, afirmando que “O papel negociado por um investigador torna algumas coisas mais proeminentes do que outras na geração de dados, constituindo assim a realidade em formas variadas e diferentes”.

Em minha pesquisa, o momento da negociação foi muito positivo. A instituição de Educação Infantil, o auxiliar, a professora e crianças foram receptivos em relação à minha presença, dando-me liberdade para observá-los, e experimentar mais possibilidades do que limites neste momento da pesquisa. Conforme assinalam Graue e Walsh (1998, p.77), o momento da negociação deve ser uma questão central em uma investigação, pois, além da ética e do respeito, é necessário uma atitude humilde em relação aos sujeitos investigados, e acrescentam que esta postura “(...) não deve apenas ser usada como passaporte de entrada, é uma postura para ser mantida durante toda a investigação”.

É preciso considerar que essa atitude de respeito deve também estar presente com relação às crianças, lembrando que “Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos” (GRAUE; WALSH, 1998, p.76-77). A negociação com as crianças foi especialmente interessante, visto que estabelecemos uma espécie de acordo, em que eu iria observá-los e elas poderiam também, obter algo em troca. Elas manifestaram, então, o desejo de brincar comigo, querendo saber o que eu gostava de fazer, ou se eu sabia brincar das brincadeiras que elas gostavam.

As crianças queriam conversar muito, me indagando a respeito da minha família, sobre o nome dos meus pais, se eu tinha filhos, entre outros questionamentos. Expliquei que, naquele momento, eu estava observando-os, mas em outro momento, como nas atividades recreativas no pátio da escola, eu conversaria mais com eles e poderíamos brincar também. Poderíamos, ainda,

escolher um dia para eu ir até a escola “somente” para isso, e elas aceitaram prontamente o acordo estabelecido. Digo que “somente” para isso, pois, neste momento de interação, eu estaria, de certo modo, conversando informalmente, o que também serviria como fonte de informação para as minhas análises. Obviamente, durante as observações realizadas, sempre havia uma ou outra criança que queria conversar comigo, oferecendo algumas pistas para a elucidação das questões que expus anteriormente, no item 1.1.

O encontro foi combinado com as crianças para o dia da festa de Natal. Já que se tratava de um evento festivo e de celebração, corou, de certa forma, a convivência que estabelecemos durante a geração dos dados.

Uma prática que considero relevante do ponto de vista ético diz respeito à apresentação dos resultados para a escola em que a investigação foi feita. Penso que os atores dessa pesquisa – auxiliar, professora e crianças –, que contribuíram efetivamente para o processo de investigação deveriam, após a defesa, tomar conhecimento a respeito do estudo sobre a sua realidade. Desse modo, pretendo, após a defesa da dissertação, retornar à escola e apresentar os resultados da pesquisa.

Os instrumentos metodológicos: observações e entrevistas

Para que se conheça, de fato, o contexto de um homem que atua na docência do município de Pelotas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações, que permitiram um conhecimento efetivo desta realidade.

A geração de dados consiste em uma das etapas mais importantes do desenvolvimento de uma pesquisa, sendo necessário, pois, uma atenção especial nesta etapa do processo. Segundo Graue e Walsh (1998, p.159), “No campo, o investigador gera dados. Estes dados assumem formas variadas e quanto mais formas assumirem melhor será”. É preciso, portanto, compreender a importância da geração de um número considerável de dados e em diversas circunstâncias, a fim de garantir resultados que, efetivamente, consigam sustentar um quadro fiel da realidade, ou melhor, mais próximo possível, de acordo com Graue e Walsh (1998, p.175), “por muito pouco intruso que o investigador deseje ser, a natureza do contexto muda quando ele chega. Monitorizar o efeito da nossa presença é importante, porque essa presença pode afectar as interpretações tanto do investigador como dos participantes”. A incursão no campo de investigação consiste,

dessa forma, em um desafio para o investigador, que deve interferir o menos possível no contexto investigado, tentando minimizar a percepção dos sujeitos em relação a nossa presença.

São utilizadas nesta pesquisa como procedimentos metodológicos, observações acerca do cotidiano/atuação do auxiliar da Educação Infantil, analisando especialmente, as relações envolvidas neste contexto, ou seja, as relações estabelecidas entre ele e as crianças e, sobretudo, entre ele e a professora. Para tanto, a inserção no campo de investigação – escola de Educação Infantil – foi feita durante os meses de abril, maio e junho de 2013, em dias e horários alternados da semana, tendo estabelecido, em um primeiro momento, o limite de 10 (dez) observações. A alternância nos dias e horários se deu da seguinte forma: Em uma semana, combinava com a escola de visitá-los na segunda, na quarta e na sexta-feira. Na próxima semana, os visitava na terça e na quinta-feira. Em uma próxima semana, procurava ir durante três dias seguidos, na segunda, na terça e na quarta-feira, e assim, as observações eram feitas em dias alternados, desde que, cabe destacar, estas não atrapalhassem o andamento da escola. Para isso, todas as minhas visitas foram previamente combinadas com a diretora, a professora e o auxiliar. Estas 10 (dez) observações totalizaram, em média, 100 (cem) horas³, o que possibilitou, a geração dos dados para as análises. As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto, setembro e outubro. Foram 2 (duas) entrevistas⁴, uma com o auxiliar e outra com a professora. Com as crianças, foram feitos registros de conversas informais.

Conforme mencionado, as observações na instituição infantil foram realizadas ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2013. Entretanto, cabe mencionar que algumas observações foram planejadas e realizadas no mês de dezembro do período letivo de 2012. Estas observações se constituíram como um projeto piloto, já que delas foram destacados alguns elementos relevantes na observação do cotidiano, apurando, de certo modo, o meu olhar como pesquisadora, contribuindo

³ Saliento que permaneci o dia inteiro na escola infantil durante as observações, o que totalizou, em média, dez horas diária (das 7h30min – 17h30min).

⁴ As entrevistas com o auxiliar e com a professora tiveram cerca de três horas de duração com cada um. Acredito que as conversas informais com as crianças tiveram um período maior de duração, atingindo, em média, um total de 25 horas.

assim para o desenvolvimento de um roteiro prévio⁵ das entrevistas. Chizzotti afirma que:

A entrevista (...) é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho (CHIZZOTTI, 1995, p. 57).

É possível verificar que a entrevista semiestruturada constitui-se em um conjunto de questões que, apesar de serem pré-elaboradas, têm um caráter flexível, já que nesta comunicação entre a pesquisadora e os indivíduos pesquisados, algumas questões poderão suscitar outras. As entrevistas foram realizadas individualmente com o auxiliar da Educação Infantil e com a professora titular da turma de atuação do auxiliar. As entrevistas tiveram como base as observações do cotidiano realizadas previamente. Em virtude das observações feitas no mês de dezembro de 2012, e abril, maio e junho de 2013, foi possível desenvolver, conforme mencionei anteriormente, um projeto piloto, que possibilitou a organização de um roteiro prévio de entrevista para ser aplicado aos sujeitos.

Fiz a opção de elaborar uma entrevista com as mesmas perguntas tanto para a professora quanto para o auxiliar, tendo em vista que, em alguns trabalhos sobre gênero, esta tem sido uma prática comum dos pesquisadores, a fim de verificar as semelhanças e diferenças das narrativas de homens e de mulheres.

É preciso considerar, ainda, as conversas informais com as crianças, que são contribuições importantes para o desenvolvimento das entrevistas e, posteriormente, das análises. Graue e Walsh (1998, p.143) chamam a atenção para o aproveitamento das conversas informais, que podem servir como fonte de informações, pois “muito do que é aprendido sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito durante essas breves interações”. Portanto, eu também registrei as conversas informais, de quando as crianças se aproximaram de mim. Considero que este momento de interação foi precioso, indicando-me algumas pistas sobre as questões que pretendia elucidar. Entendo que uma conversa informal deve acontecer de maneira natural, espontânea, como um diálogo que não se impõe, mas

⁵ Tais questões foram reformuladas, considerando as sugestões da banca de qualificação e, posteriormente, em conversas durante os encontros de orientação. As questões de entrevista constam nos anexos.

se estabelece, e penso que isto aconteceu em vários momentos, de maneiras breves e, algumas vezes, durante períodos mais extensos.

Durante as observações, ocorreram algumas conversas informais com as crianças, porém, percebi que seria interessante organizar algumas perguntas previamente, com o intuito de avançar um pouco mais na geração dos dados com as crianças. Para isso, foram realizadas conversas informais com elas em pequenos grupos, de três ou quatro crianças, em grupos homogêneos (somente de meninos e de meninas, separadamente) e heterogêneos (grupos mistos, com meninos e meninas). Assim, eu poderia analisar a diferença do seu comportamento nestes dois contextos. Estas entrevistas em pequenos grupos foram feitas em um local mais reservado. Inicialmente, pensei na biblioteca da escola, mas esta escola não dispõe de tal dependência. Então, pensei no hall de entrada, um local que tem bancos, e que considero informal, permitindo que as crianças falem com menos preocupação de serem vigiadas ou punidas, como na sala da diretora, por exemplo.

Durante as observações realizadas, pude perceber algumas situações interessantes que aprofundi com as crianças. Uma dessas situações diz respeito ao fato de as crianças chamarem tanto o auxiliar quanto a professora ora de “prof”, ora de “tio” e “tia”. Em geral, usam pouco “tio” e “tia”, entretanto a expressão “prof” é usada com bastante frequência para ambos. Isso me chamou a atenção, e me instigou a explorar o motivo pelo qual se referem a eles desta maneira. Outro dado que observei é que as atividades pedagógicas e a maioria das ações eram combinadas entre os dois, não havendo um direcionamento das ações por parte da professora, sendo que, muitas vezes, quem orientava os caminhos para os alunos era o auxiliar, uma vez que as crianças faziam perguntas sobre o que deveriam fazer diretamente para ele. Também indaguei às crianças sobre isso. Outro aspecto que me chamou atenção foi o fato de, quando havia alguma desobediência às propostas da professora e do auxiliar, em geral quem resolvia a questão era o auxiliar. Em várias ocasiões, a professora o chamava para resolver a desobediência ou para a solução de conflitos entre as crianças, ou seja, era ele quem tomava as atitudes neste sentido, e percebi que as crianças acatavam suas decisões mais facilmente, o que não acontecia com a professora, uma vez que resistiam mais às suas determinações. Nesse caso, questiono se essa diferença quanto à autoridade não estaria também relacionada ao fato do auxiliar José ter mais conhecimento científico

e pedagógico, uma vez que está, pelo menos em teoria, mais capacitado profissionalmente, em razão de possuir duas formações acadêmicas?

Análise dos dados

O momento de análise dos dados é, certamente, especial durante a investigação. O processo anterior, de geração de dados é, muitas vezes, um processo longo, trabalhoso, que requer a coleta de muitos materiais, mas a organização desse material é uma tarefa ainda mais complexa. A geração de dados pode ter sido rigorosamente detalhada, com a descrição de pormenores. Isto por si só, no entanto, não garante a qualidade da pesquisa. Em geral, o pesquisador recolhe uma quantidade significativa de dados, entretanto, sem análise, o material não possui significado algum. A análise de dados consiste, portanto, em um exercício árduo, que demanda rigor e sistematização, além da tomada de decisões que irá eleger os elementos mais significativos contidos nos dados. Nas palavras de Bogdan e Biklen:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, [...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

É importante considerar que os aportes teóricos selecionados pelo investigador são decisivos na análise dos dados. Assim, “(...) a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.232). Os dados gerados nas observações, as duas entrevistas e as conversas informais foram confrontados com o quadro teórico proposto no item 1.2, possibilitando, desse modo, a análise crítica acerca da temática da pesquisa, realizada a partir do segundo semestre de 2013, entre os meses de setembro a dezembro e em janeiro de 2014.

1.4. Imersão no campo de investigação e a geração de dados: observações, entrevistas semiestruturadas e conversas informais

Todos os aspectos que envolvem uma investigação tem seu lugar de destaque. A problematização de uma determinada questão que merece ser investigada; a definição dos procedimentos metodológicos que serão efetuados para que se possa tentar solucioná-la; a escolha dos autores que irão fundamentar a

pesquisa, que servem de apoio para as hipóteses levantadas, contribuindo com os conceitos e sustentando a escrita do pesquisador, especialmente nos capítulos em que são discutidos os pressupostos teóricos da investigação. Todas essas etapas são relevantes, e sem elas, certamente não há pesquisa.

Entretanto, cabe salientar ainda que, principalmente quando estamos tratando de uma pesquisa empírica, que envolve observações, entrevistas e conversas informais com os atores da pesquisa, a coleta e geração de dados deve figurar como elemento fundamental. Minha intenção, desde o início, foi de recolher o maior número possível de dados, anotando todos os detalhes que aconteciam ao meu redor. Por estar inserida em um contexto semelhante – e também trabalhar, na condição de professora, em uma escola municipal de Educação Infantil – eu poderia antecipar algumas conclusões acerca dos fatos que estavam acontecendo, em razão de já ter experienciado tais fatos em minha escola. Minha preocupação era de não estabelecer julgamentos antes de observar e analisar todos os dados que surgiam e que poderiam surgir. Para tal, desde a primeira observação, tentei anotar todos os detalhes possíveis e que eu, como pesquisadora, acreditava que eram relevantes, uma vez que “Uma descrição rica em pormenores marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida” (GRAUE; WALSH, 1998, p.119). Desse modo, a imersão no campo de investigação constitui-se em um dos momentos mais importantes da pesquisa.

Conforme mencionei anteriormente, a escolha dos sujeitos e o campo de investigação foi definido após um processo árduo de busca e negociação, em que prevaleceu o interesse e disposição dos envolvidos para tal, além de já terem, algum tempo⁶ de atuação na rede municipal de Pelotas com Educação Infantil.

A imersão no campo de investigação propriamente dita pode ser separada em dois grandes momentos. O primeiro foram as 10 (dez) observações, que totalizaram cerca de 100 (cem) horas. As observações foram realizadas em dias alternados da semana e levaram em consideração a disponibilidade da escola e dos participantes envolvidos, especialmente o auxiliar e a professora. O segundo é relativo às entrevistas semiestruturadas com o auxiliar da Educação Infantil, com a professora e as conversas informais com as crianças, que eram, de certo modo, direcionadas,

⁶ Defini 5 (cinco) anos como o período mínimo de atuação do auxiliar e da professora na Educação Infantil da rede municipal de Pelotas.

uma vez que as perguntas que fiz às crianças consideravam o que tinha observado e também algumas outras conversas que tive com elas anteriormente, durante as observações.

Para o registro dessas observações, organizei um diário de campo, em que anotava todos os pormenores que via e ouvia, bem como o horário em que tais eventos aconteciam. Todos os aspectos eram importantes para mim, inclusive as sensações e sentimentos que expressavam. Para isso, tentei registrar todos os acontecimentos e ilustrava-os de maneira que eu pudesse compreender o contexto em que a situação acontecia e como os sujeitos se comportavam no momento, tentando compreender seus sentimentos e seu humor (alegria, tristeza, insegurança, fraqueza, entre outros) por meio dos sinais corporais (expressão do rosto, gestos, ondulação/entonação da voz, entre outros) que me permitissem inferir sobre o que estava além da superfície, pois “A descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planificada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo” (GRAUE; WALSH, 1998, p.118).

Para não perder o “frescor” dos acontecimentos, já em casa depois de cada observação, procurei registrar e inferir alguns comentários meus a respeito do que tinha percebido. Eu fazia, posteriormente, uma espécie de endosso, relatando o que havia em todo o contexto da situação e que julgava que era necessário analisar, complementando e enriquecendo a informação. Todos esses dados – transcrições e informações complementares – eram digitados no computador. Apresento a seguir, alguns trechos de um dia de observação⁷ que registrei em meu diário de campo com o intuito de ilustrar o que mencionei:

- DIÁRIO DE CAMPO, 1º de abril de 2013, segunda-feira – Cada criança, ao entrar na sala de aula, escolhe livremente a mesa que vai sentar. Percebi que não há separação entre meninos e meninas, e agrupam-se, neste momento, segundo as preferências, não de acordo com as afinidades/parcerias. Essa organização parece funcionar bem naquele contexto. Parecem calmas e algumas crianças - principalmente as meninas - são mais falantes que outras. As conversas giram em torno dos mais variados temas – novelas, Carrossel, rotina familiar, e a própria ocupação escolhida naquele momento, ou seja, jogos, ou brinquedinhos, etc. Tiago pergunta se eu não quero me juntar à eles na mesa dos jogos. Rafaella, rapidamente, diz: - *Ai Tiago, ela tá pesquisando nós...* Eu disse: - *Depois eu vou sentar, agora não, tá?! Por volta das 8h30, vão para o refeitório em fila, por ordem de comportamento - quem*

⁷ Essa observação consta nos anexos, na íntegra.

está mais calmo, quem está falando menos, digamos assim, e vão sentando. José, o auxiliar, chega e as crianças o saúdam com muita alegria, dizendo: - *Oi profffff!!!!!!!* Daniela e Rafaella queriam contar o que fizeram hoje pela manhã - jogos de montar e brinquedinhos pequenos. Depois disso, vários queriam relatar o que fizeram, dizendo que estavam “comendo tudo”, “comendo bem direitinho” e queriam chamar a atenção - muito barulho neste momento no refeitório.

- Por volta de 8h55, vão para a sala de aula, de forma organizada, de maneira semelhante à que foram para o refeitório. Chegando lá, Rafaella pergunta: - *O que a gente vai fazer agora, tio?* Ele responde: - *Não sei...* Conversam entre eles - professora e auxiliar - e em seguida, a professora Maria diz: - *Vamos fazer um trabalhinho e depois vamos no pátio um pouco.* A maioria das meninas gosta da ideia, os meninos dizem: - *Hááááá....* Mas um deles surpreende e diz: - *Tá bom, tá bom... Vou fazer o meu ligeirinho pra ir pro pátio.* José diz: - *Não Pedro, não é pra fazer correndo como tu “gosta” de fazer, tem que fazer direitinho!* A professora completa: - *É, tem que fazer direitinho!* Sentadas em volta das mesas, com lápis de cores distribuídos em cada mesa e de uso comum a todos, a professora explica a atividade - pintar de acordo com a cor que se pede, todos vão fazendo juntos, e à medida que vão fazendo uma tarefa, vão passando para a próxima etapa. Tudo corre bem, e não há dificuldades para a execução da atividade. Porém, por diversas vezes, pedem para ir ao banheiro, e a professora e o auxiliar dizem que devem ir um de cada vez. Distribuem papel higiênico, quando necessário, e em alguns casos - quando não é xixi, acompanham a criança. Ambos fazem esse serviço, pois as crianças se dirigem aos dois nesses momentos. Às 9h40, decidem ir para o pátio. Chega a colação - refeição no meio da manhã, que hoje será mamão cortado em pedaços. Organizam a sala: cada um vai colocando o seu trabalho no painel da sala, as caixas com os lápis são colocadas na prateleira - o último que termina o trabalho em cada mesa fica responsável por essa tarefa.
- Vão para o pátio em fila, por ordem de comportamento novamente. Está quente e o dia está ensolarado. No pátio, saem correndo para todos os lados e gritando muito. O auxiliar leva a bola e todos vão correndo atrás - não é organizado dois times, o objetivo é dominar a bola. A maioria das meninas não joga, mas algumas participam da brincadeira. Os meninos não gostam, um deles diz: - *Ôh prof. as “guria” tão jogando aqui.* O auxiliar José diz: - *Deixa... Deixa elas jogarem!* Os meninos não gostam, mas não retrucam. As meninas que não estão jogando bola ficam na pracinha, e se dividem entre o balanço e a casinha - há uma caixa no pátio com vários objetos, como baldinho, pazinha, entre outros. As meninas querem trazer alguns brinquedos da sala, e a preferência é por bolsas e bonecas. A professora não deixa, alegando que os brinquedos ficarão sujos e talvez elas esqueçam de trazer para a sala novamente. Todas querem falar ao mesmo tempo, argumentando que irão brincar “somente um pouquinho”, e que levarão os brinquedos para a sala de aula após utilizarem. Por fim, uma delas diz: - *Eu não disse...* - quis dizer que já sabia que a professora não deixaria elas trazerem -, e saem. Se aproximam de mim e querem brincar comigo. Clara, Naielle, Bianca, Daniela e Larissa começam a me fazer perguntas: - *Tu tens filhos?* - *Tu tens irmãos?* - *Quantos?* - *Qual é o nome da tua mãe?* - *E do teu pai?* - *Onde é que tu mora?* - *Onde é que tu estuda?* Respondo o que me perguntam mas tento ficar atenta a tudo que está acontecendo ao meu redor” (Diário de Campo, 1º/04/2013).

Durante as observações, realizei várias conversas informais com as crianças, e acabei estabelecendo, conversas informais também com o auxiliar, com a

professora e outros profissionais que atuam na escola – diretora, orientadora, merendeiras, serventes, entre outros.

Considero que as primeiras conversas informais com as crianças, que não eram direcionadas, de maneira geral, não forneceram dados suficientes que permitissem responder às questões que propus nessa investigação. Entretanto, acredito que essas conversas foram muito produtivas no sentido de me familiarizar um pouco mais com as crianças, criar certa intimidade com as mesmas e mais adiante, quando conversei com elas em pequenos grupos e pude direcionar mais as perguntas, senti que se abriam mais devido a essa aproximação, especialmente as que tinham maior envolvimento comigo e, com aquelas que conversei mais, percebi que falavam com maior facilidade.

As entrevistas foram feitas em um segundo momento, após as observações. Essa dinâmica foi importante, pois, a partir dos dados gerados nas observações e os registros que foram anotados em meu diário de campo, pude extrair elementos relevantes, que foram úteis e que contribuíram para a elaboração das entrevistas feitas com José, Maria e conversas informais com as crianças.

Nas entrevistas, priorizei perguntas que pudessem elucidar a questão central e as questões norteadoras, os elementos que mais sobressaíram nas observações e que pudessem deixar os entrevistados livres para responder, ou seja, tentei elaborar questões semiestruturadas, que permitissem e/ou favorecessem a livre expressão dos sujeitos. Em virtude de serem semiestruturadas, as entrevistas seguiam um roteiro pré-estabelecido, porém, em vários momentos, fui acrescentando questões, dialogando com os entrevistados sobre os aspectos que considerava que necessitavam de maiores esclarecimentos. Considerei que a elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado era o mais adequado para essa investigação, apesar deste incluir questões mais direcionadas a temáticas e resultados de outras pesquisas. Contudo, entendo que este permitiu a livre expressão e o diálogo entre pesquisadora e entrevistados.

De posse dessas informações, e após as transcrições, percebi que algumas questões mereciam um aprofundamento maior. Isso aconteceu tanto com José quanto com Maria, razão pela qual retornei à escola e pedi que, primeiramente, verificassem se as transcrições estavam de acordo com o que foi dito por eles nas entrevistas, deixando claro que poderiam – e deveriam – fazer possíveis correções/alterações. Em seguida, pedi que me fornecessem mais informações a

respeito das questões que, no meu entendimento, precisavam de maiores esclarecimentos, o que foi prontamente atendido pelos participantes da pesquisa.

Acredito que as conversas informais mais direcionadas com as crianças foram produtivas e tenham alguns aspectos a ser analisados. Primeiramente, a opção por fazer as conversas em pequenos grupos foi fundamental, uma vez que percebi durante as observações que as crianças que participaram da pesquisa, estando em grupos, tendem a falar mais. Nesse sentido, tive que lançar mão de alguns meios que me permitissem maior fluidez no diálogo, como comentar situações ocorridas durante as observações e brincar com elas, deixando claro que esse “brincar” com as crianças não significa que eu tive a intenção de “me tornar uma criança”, até porque, isso é algo impraticável para um adulto, visto que “Um observador [...] nunca pode transformar-se numa criança, já que permanece um ‘outro’ bem definido e identificável” (GRAUE; WALSH, 1998, p.121), mas de criar meios de me aproximar, o que os deixaria mais a vontade para se expressarem. Desse modo, tive que criar situações e praticar algumas ações que pudessem fazer com que as crianças comentassem mais, um desafio que enfrentei como pesquisadora. Graue e Walsh afirmam que:

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas (GRAUE; WALSH, 1998, p.120).

Acredito que minha estratégia de ação consistia “não a de agir como criança, mas a de não agir como adulto” (GRAUE; WALSH, 1998, p. 133). Mesmo assim, senti que muitas vezes diziam que não sabiam responder ou deixavam que outros colegas respondessem e depois somente concordavam. Em muitas vezes, respondiam que sim ou não, mas não se dispunham a oferecer mais detalhamentos sobre as razões das explicações afirmativas ou negativas. Será que o fato de a escola trabalhar muito com ordens, decisões dos adultos baseadas em sim ou não, punições, proibições, regras sem maiores explicações pode ter interferido nas formas de responder?

1.5. O cotidiano vivido na Educação Infantil entre a professora, o auxiliar e as crianças: alguns aspectos relevantes levantados nas observações e o surgimento das temáticas de análise

Considero que falar acerca do cotidiano da Educação Infantil é algo importante nesse momento, já que esclarece muitos pontos ainda desconhecidos por grande parte das pessoas.

No município de Pelotas, o horário de funcionamento de uma escola da rede municipal é das 7:30 hs às 17:30 hs, perfazendo um total de 10 (dez) horas de funcionamento por dia. Durante a semana, portanto, são 50 (cinquenta) horas de funcionamento, uma vez que a escola está aberta de segunda a sexta-feira.

As crianças fazem cerca de 5 (cinco) refeições diárias, dormem, escovam os dentes e, se necessário, tomam banho nesse ambiente. A rotina estabelecida na escola é, muitas vezes, mantida em suas casas, para que não percam o ritmo que seguem diariamente ao longo da semana.

Esses dados indicam um longo período de funcionamento, o que nos leva a inferir que as crianças, especialmente as mais freqüentes, passam um tempo relativamente grande na escola, tempo em que convivem tanto com outras crianças como com um grupo de adultos que não fazem parte de sua família, principalmente com a professora titular da turma da qual fazem parte e com o auxiliar. Inclusive, percebo que esse é um elemento que se destaca nesse contexto. Em conversas informais com os profissionais da escola e também nas entrevistas, foi possível verificar que essas condições são consideradas, em certa medida, negativas, visto que as crianças permanecem mais tempo na escola do que no convívio familiar. Isso, sob o ponto de vista de muitos profissionais daquela escola, indica que, de certo modo, a família estaria transferindo algumas de suas obrigações para os profissionais da escola.

De outra parte, é preciso observar que essa permanência na escola leva professores, auxiliares e alunos a se conhecerem muito. Pude verificar que o auxiliar José e a professora Maria aparentavam saber detalhes pessoais sobre as crianças, seus hábitos, suas características, a maneira que se comportavam quando estavam doentes, o que gostam de comer e o que devem fazer quando recusam se alimentar, se tem um sono tranquilo ou são agitados, enfim, nas observações, constatei que essa particularidade da Educação infantil contribui para que os profissionais dessa etapa saibam muitos elementos acerca das crianças. Assim, penso que os profissionais que trabalham em escolas de Educação Infantil têm acesso a um conjunto de conhecimentos acerca das culturas infantis, embora muitas vezes não

aproveitem estes conhecimentos em observações e registros para organização das ações pedagógicas.

Durante as observações, e também nas conversas informais que tive com as crianças, pude constatar que as crianças também conhecem bem os adultos e captam todas as situações ao seu redor, mostrando desenvoltura e habilidade em lidar de maneiras diferentes com cada pessoa, dependendo da maneira como se comportam, pois “As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador” (GRAUE; WALSH, 1998, p. 139). Esse e outros elementos serão expostos no decorrer dessa pesquisa, especialmente no último capítulo, em que exponho os aspectos mais relevantes que surgiram em minha imersão no campo de investigação.

Durante a geração de dados e, posteriormente, na construção das minhas análises, encontrei algumas temáticas que serão desenvolvidas no terceiro capítulo. São elas:

- Homens e mulheres na Educação Infantil: entre o estranhamento e a naturalização;
- Um homem num universo feminino: olhares, reservas e preconceitos frente aos homens na Educação Infantil;
- Razões que explicam a inserção da professora e do auxiliar no cotidiano da Educação Infantil: diferentes posturas e argumentos;
- A indissociabilidade entre educar e cuidar: o que dizem e pensam as crianças, a professora e o auxiliar sobre educação e cuidado.

A partir desta última temática de análise, foi possível desenvolver três subtemáticas, sendo as quais:

- *“Tudo, em Educação Infantil, é cuidado e educação”*: o que dizem o auxiliar e a professora?;
- *“Aqui é tudo combinado, tudo acertado conforme a nossa necessidade”*: as atividades divididas-compartilhadas entre professora e auxiliar;
- *“O ‘prof.’ é mais brabo que a ‘prof.’”*: o que dizem e pensam as crianças sobre o trabalho do auxiliar e da professora.

CAPÍTULO 2 – GÊNERO, DOCÊNCIA MASCULINA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO RELAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

A educação tem sido elevada a um patamar relevante, do ponto de vista social, na contemporaneidade. Sendo assim, em determinados momentos históricos, alguns temas educacionais merecem uma reflexão mais aprofundada e complexa, a fim de que sejam elaboradas novas práticas pedagógicas que se convertam em ações mais efetivas, resultando em um trabalho educativo mais qualificado.

Nesse cenário, uma das pautas emergentes no contexto contemporâneo é a questão da formação profissional, o que me instiga a pensar a respeito de como esta se constituiu, historicamente, especificamente no âmbito da Educação Infantil. Saliento que também almejo compreender esta primeira etapa da Educação Básica e suas relações com o gênero e a docência masculina, tendo em vista que os profissionais envolvidos enfrentam demandas complexas no seu dia-a-dia. A fim de dar conta destas demandas, algumas áreas do conhecimento têm concentrado estudos sobre as diversas temáticas que envolvem a infância e a Educação Infantil, tais como a Sociologia da Infância, a Psicologia Sócio-Cultural, a Antropologia da Criança e a História da Infância conceituando-as, classificando-as e ressignificando-as. Dessa maneira, o conhecimento científico tem produzido, especialmente na última década, um número considerável de estudos e eventos⁸ que promovem a discussão dos temas que envolvem a Educação Infantil, sendo esta debatida por diversos profissionais, estudiosos e pesquisadores e, ainda, pela sociedade como um todo.

Pesquisas recentes indicam a necessidade de se conhecer o contexto atual da escola brasileira e de suas professoras e professores. Segundo o Censo Escolar 2011 (2014), os professores somam 395.228 em todas as modalidades da Educação Básica, correspondendo a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são maioria, mais de 1,65 milhão. Essa diferença quantitativa da presença masculina e feminina na escola é percebida, mais claramente, na Educação Infantil. Somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa são do sexo masculino. Somam, portanto, 11.897, de um total de 408.739

⁸ Alguns eventos realizados a partir da última década têm promovido debates especialmente voltados às temáticas que envolvem a Educação Infantil, como é o caso do Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB, do Simpósio Nacional de Educação Infantil, entre outros.

docentes, ou seja, há um número muito maior de mulheres do que homens na Educação Infantil. É preciso esclarecer que esses números correspondem a homens que ocupam o cargo de professor, e não de auxiliar da Educação Infantil.

O “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007” (2009) aponta um conjunto de informações a respeito dos professores que atuam nas escolas, sendo possível traçar um perfil da realidade brasileira na contemporaneidade. Como o próprio estudo indica, o Censo Escolar 2007 permite uma ampla variedade de possibilidades de análise das informações, uma vez que apresenta uma grande quantidade de dados. Entretanto, foi feita uma seleção de variáveis, destacando alguns elementos que permitissem o delineamento do perfil do docente de cada etapa da Educação Básica. Dentre as variáveis selecionadas, destacam-se a formação dos professores (magistério na modalidade Normal e nível Superior), a carga horária em sala de aula, o número de professores que atuam em escolas urbanas e rurais e, no caso da Educação Infantil, a quantidade de professores que possuem formação específica para atuar em creches e pré-escolas.

Este estudo também aponta o sexo destes profissionais, verificando que “O professor ‘típico’ no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade” (p.48). Mais adiante, segue apontando alguns dados conclusivos referentes às variáveis raça/cor, escolaridade dos professores, entre outros. Assim como o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”, outro estudo interessante apontou dados a respeito dos professores brasileiros. Trata-se das “Estatísticas dos Professores no Brasil”, que constatou que:

As estatísticas mostram também que a docência na educação básica é uma atividade majoritariamente feminina, o que implica que a questão de gênero não pode ser ignorada como ocorre, mas incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área (ESTATÍSTICAS DOS PROFESSORES NO BRASIL, 2003, p.48).

Apesar da constatação de que a questão de gênero não pode ser ignorada, percebe-se que ela não vem sendo problematizada, especialmente no que tange ao sexo masculino na Educação Básica. É compreensível que, nestes tipos de trabalhos estatísticos, que analisam somente algumas variáveis, haja uma seleção de elementos que devem ganhar destaque, em detrimento de outros. Entretanto, a Educação Infantil, assim como as demais etapas de ensino, abrange diversos

aspectos, e neste estudo específico, que focaliza a docência masculina na Educação Infantil, cabe refletir acerca de gênero como uma importante categoria de análise.

Apresento inicialmente um breve mapeamento acerca da constituição histórica da Educação Infantil e das questões de gênero, sendo que não é minha intenção discorrer sobre um levantamento histórico da Educação Infantil, estabelecendo, passo a passo, sua evolução/crescimento e expansão dentro do campo da educação, mas verificar, por meio dos autores que investigam infância e gênero e também das legislações vigentes, como vem sendo construída a Educação Infantil, que até então, sabe-se, conta com grande maioria do sexo feminino entre as suas profissionais.

2.1. Alguns apontamentos históricos sobre a inserção do sexo masculino na Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, mas considero que esta merece ser mais explorada no âmbito dos estudos e pesquisas em educação. Inicialmente, é preciso mencionar que a entrada da Educação Infantil na Educação Básica não aconteceu repentinamente. A tese de Altino José Martins Filho esclarece que, após o estabelecimento da democracia no Brasil, havia uma emergência no contexto social e educacional em torno de questões que não eram debatidas durante o período da ditadura militar. Com isso, estabeleceram-se debates sobre um trabalho pedagógico que atendesse às especificidades das crianças menores de 6 (seis) anos de idade e a busca por formação e qualificação profissional. O pesquisador destaca que:

A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais de 1996 exerceu papel fundamental na valorização da educação infantil, principalmente ao definir algumas responsabilidades políticas; também propiciou um grande avanço no que diz respeito à não diferenciação entre a creche e a pré-escola unicamente pela especificidade que o critério idade coloca, ou seja, não as hierarquizando como se vinha historicamente fazendo, um marco importante para essas duas instituições. Ambas passaram a constituir a partir da LDB/ 1996 a primeira etapa da educação básica, passando a ser denominada educação infantil (MARTINS FILHO, 2013, p.83).

Nota-se que a LDB 9394/96 redefine a Educação Básica, que agora passa a atender “as crianças bem pequenas e pequenas” (MARTINS FILHO, 2013, P.83). A partir desta lei, a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica,

bem como outros documentos e normatizações relacionados a esta etapa da educação começam a ser produzidos e divulgados em nosso país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN's/ EI, 2010, p.11), a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é o documento que “tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil”. Este documento menciona, já em sua apresentação, o seguinte:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. (...) Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (...) (DCN's/EI, 2010, p.07).

Diante do exposto, é possível perceber a importância de se concentrar atenção especial acerca do quadro funcional que constitui a Educação Infantil, especialmente com relação àqueles que fazem parte do corpo docente, enfatizando a relevância da prática docente e as relações estabelecidas nesta modalidade de ensino. Para isso, algumas reflexões são pertinentes. Quem são os profissionais que atuam na Educação Infantil? De que forma, historicamente, vem se constituindo esta categoria profissional?

Parece-me necessário mencionar, também, alguns pontos que pretendo apresentar neste capítulo e que serão importantes durante o estudo. Minha pesquisa destaca o sexo masculino na Educação Infantil por meio da atuação de um auxiliar. Percebe-se, após a regulamentação da Educação Infantil no município de Pelotas, entre os anos de 1999 a 2000, a entrada de auxiliares do sexo masculino, e penso que seria necessário buscar nas informações históricas do município alguns elementos acerca desta entrada. Porém, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, a docência masculina foi constituindo-se em nível mundial, no Brasil e em Pelotas, o que me instiga a buscar na história mais indícios que permitam relacionar infância, docência e gênero.

2.2. A Educação Infantil no contexto mundial: o surgimento das primeiras instituições

Uma contextualização histórica permite compreender o processo de consolidação das primeiras instituições de Educação Infantil no cenário mundial.

Na transição do século XVIII para o século XIX, há um processo de transformações em diversos aspectos, que iniciam na Europa e acontecem, mais tardiamente, em nosso país. Oliveira (1988, p.45) afirma que “A urbanização e a industrialização trouxeram, pois, em seu bojo um conjunto amplo de fatores que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos”. Na Europa, em meio a um contexto no qual prevaleciam os ideais inspirados na Revolução Francesa, se instituía um período de estabilização da burguesia, conferindo a esta a condição de classe hegemônica. Neste período, se estabelecia então um novo modelo econômico em decorrência da Revolução Industrial.

As transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa durante o século XVIII também inspiraram a necessidade de instituições de caráter assistencialista, com a função precípua de guardar as crianças de classes desfavorecidas, pois:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p.23).

Nesse sentido, as primeiras creches tinham como função principal a guarda das crianças, abrigando-as quando os pais e mães trabalhadores estavam exercendo algum ofício. Sendo assim, o objetivo destas instituições infantis era garantir atendimento assistencial para as crianças pobres, higienizando, alimentando e vigiando, pois havia, também, a preocupação em livrá-las dos perigos de que poderiam ser acometidas.

Chamboredon e Prévot chamam a atenção para a diferenciação em relação ao atendimento das crianças que acontece em virtude da classe social, destacando que, às classes populares, o atendimento era feito em creches, o que não acontecia com as crianças oriundas de classes médias e altas, cujo atendimento era realizado em escolas maternas:

A construção desta definição [da primeira infância] que conduz à análise das funções da escola maternal é orientada pela questão das condições sociais e culturais de um bom uso do maternal, questão preliminar à análise das

funções diferenciais preenchidas pela escola maternal para as diferentes classes (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p.45).

Estes mesmos autores ainda acrescentam que:

O peso das pressões objetivas, forte procura de guarda de crianças e limitação do número dos docentes e dos locais, força a uma definição do maternal como uma creche (particularmente com a imposição das classes muito numerosas, incompatíveis com a pedagogia do livre desabrochar) (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p.46).

A ideia de assistencialismo nas instituições destinadas à Educação Infantil prevaleceu por boa parte do século XVIII, sendo disseminada pelos educadores daquele período, ganhando novos contornos no século XIX. Neste cenário, a defesa também era por instituições de caráter compensatório, que poderiam minimizar as mazelas e deficiências das crianças pobres. Sendo assim, os educadores da época inauguraram instituições levando em conta esta nova perspectiva. Um bom exemplo que ilustra o que foi mencionado é a defesa de Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço que nasceu em 1746 e faleceu em 1827. Pestalozzi foi um dos mais importantes idealizadores das propostas para a Educação Infantil do século XIX. Ele defendia que a escola não deveria ser apenas uma extensão do lar, mas deveria tomar o ambiente familiar como base fundamental, para que fosse possível oportunizar às crianças a segurança e o afeto que, em tese, são elementos promovidos no contexto doméstico. O entendimento era de que o ensino seria, muitas vezes, conduzido pelo próprio aluno com base na experimentação e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento (ARCE, 2002).

O pensamento educacional de Pestalozzi influenciou grandes educadores daquele momento histórico, o que segue até os dias atuais. Pestalozzi sugere uma proposta diferenciada, defendendo a pedagogia do afeto, do carinho, do amor, do respeito ao desenvolvimento de cada criança, considerando suas aptidões e necessidades, aspectos que, no meu entender, estão relacionados à dimensão da educação e cuidado. Sabe-se que, historicamente, nem sempre essa dimensão esteve presente nas políticas educacionais destinadas às crianças. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância deste educador, uma vez que seu pensamento contribuiu para uma mudança paradigmática, chamando a atenção para a emergência da educação e cuidado como princípio norteador, e que, no contexto atual, vem sendo defendido especialmente na etapa da Educação Infantil.

Froebel, educador alemão contemporâneo de Pestalozzi e seu discípulo foi um dos precursores na formulação e promoção de uma metodologia de ensino destinada especificamente à educação das crianças menores de 6 (seis) anos de idade. Para ele, a brincadeira infantil era uma atividade necessária, sendo uma forma importante de expressão das necessidades e interesses das crianças. Pioneiros nas reflexões sobre a educação de crianças pequenas, estes autores ganham destaque na educação da infância, pois seu pensamento educacional influenciou um novo modelo de ensino, consolidando alguns ideais que prevaleceram e se perpetuaram naquele momento e que, em certa medida, ainda são discutidos e aplicados na Educação Infantil na atualidade.

Apesar das diferenças evidenciadas no pensamento destes dois educadores, ambos defendiam a ideia da importância da família, especialmente o papel da mãe, que teria, naturalmente, dotes femininos que a habilitariam para as tarefas ligadas ao cuidado com as crianças. Este cuidado estaria a serviço de um compromisso social, já que esta educação tinha como objetivo cultivar o melhor do ser humano, formando indivíduos capazes de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade, de forma que esta sociedade se organizasse de maneira harmônica. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira esclarece que a sociedade, baseada na divisão social do trabalho, atribui às mulheres as tarefas de guarda das crianças, pois:

(...) na ideologia sobre a divisão de trabalho no interior da família que prevalece em nossa sociedade, cabe à mulher não apenas a responsabilidade pela guarda e cuidado dos filhos, mas também pela efetivação de todo um conjunto de tarefas domésticas ligadas à alimentação, cuidados relativos ao vestir, limpar a casa, e outras (OLIVEIRA, 1988, p.43-44).

Conforme mencionei anteriormente, a Escola Maternal e sua relativa autonomia com o ensino primário permitem a definição da primeira infância como idade especial que requer programa pedagógico específico, e esta definição da primeira infância como objeto pedagógico é inseparável de uma redefinição do papel pedagógico da mãe de família, das classes superiores e das classes médias. Há, nesse sentido, três causas que contribuíram para este novo paradigma: penetração do modelo profissional, liberação da mulher das funções caseiras tradicionais e a extensão da escolaridade (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986).

Deve-se considerar, no entanto, que o mesmo não acontece para as mulheres das classes populares, que têm tarefas manuais, horários mais rígidos e

obrigações maiores. Mesmo quando a mãe não trabalha formalmente, o peso material das tarefas domésticas, quando aliado à baixa escolaridade, impede algumas mulheres das classes populares de desempenhar um papel pedagógico tal como é definido nas classes superiores, em que se observa a intensificação e uma quase profissionalização do trabalho pedagógico.

Chamboredon e Prévot (1986) esclarecem que, em certos segmentos das classes superiores, em que as mães de família são dotadas de qualificação cultural, estas mulheres desempenham a função pedagógica de mãe, constituindo, de certo modo, uma especialidade profissional.

Historicamente, desde o século XVIII se percebe que o papel da mulher na educação vem se estabelecendo desta forma, ou seja, ela seria, digamos, mais “apropriada” ao ensino das crianças, sendo, aos poucos, “permitida” sua entrada na profissão, dedicando-se, especialmente, à educação das crianças menores. Também cabe ressaltar que a entrada da mulher na educação não foi estabelecida sem tensionamentos. Há, um longo processo de luta por parte da mulher, pois alguns defendiam a ideia de que elas eram completamente despreparadas para o exercício da função, ou seja, o acesso das mulheres ao magistério não se deu sem conflitos (LOURO, 1997).

Gondra & Schueler (2008) apontam que o magistério tem nos homens, mais especificamente nas corporações religiosas, não apenas ligadas a Igreja Católica, a sua origem, o que se estende até o final do século XIX. Assim, o magistério tem, como seus primeiros representantes, os homens. Louro também assegura que:

(...) o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso. Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas (e em suas disputas com os nascentes estados), investirão na conquista das almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores. Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério (LOURO, 1998, p. 92-93).

Nesse contexto, é possível verificar que as instituições destinadas à educação de crianças foram constituídas no cenário internacional, em sua maioria, tendo como uma de suas finalidades principais, não exclusivas, de oferecer assistência à classe trabalhadora, diminuindo a ausência familiar e tentando diminuir, também, as mazelas enfrentadas pelas crianças dos meios populares naquele momento histórico. Entretanto, o que se observa é que muitos professores deste período acreditavam em uma educação que contribuísse para o desenvolvimento da criança,

e promoveram essas ideias, que contribuíram para o fortalecimento da Educação Infantil em diversos países, inclusive no Brasil.

Cabe ressaltar, no entanto, que Moysés Kuhlmann Júnior (1998) desmistifica a ideia quase romântica de atendimento exclusivamente assistencialista destas instituições. Em seu livro “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica”, Kuhlmann Júnior apresenta evidências de que as instituições infantis para crianças de origem pobre não tinham um caráter exclusivamente assistencial, mas também educacional. Neste sentido, no capítulo designado “A educação assistencialista”, Kuhlmann Júnior contraria as análises que vinham se estabelecendo desde a década de 1970. Estas análises indicavam que não havia uma proposta educativa para as crianças de camadas mais pobres da sociedade em instituições de convívio coletivo. Kuhlmann Júnior, em contrapartida, argumenta que havia, sim, a proposta de uma pedagogia da submissão, objetivando disciplinar e apaziguar as relações sociais.

A partir destes movimentos acima mencionados, que iniciam no continente europeu, surgem, no Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento à infância, sob o prisma do assistencialismo e da perspectiva médico-higienista.

2.2.1. Educação Infantil, gênero e infância em Pelotas: um breve mapeamento nos séculos XIX, XX e XXI

Ao analisar a consolidação das instituições de Educação Infantil na França e Inglaterra, é possível perceber que esta proporcionou, cada vez mais, a disseminação da ideia da importância da educação para crianças em nível mundial. Igualmente, é necessário refletir acerca da realidade brasileira, buscando trabalhar alguns acontecimentos que marcaram a Educação Infantil em nosso país, com vistas a compreender como se deu a constituição destas instituições em suas primeiras manifestações e, de maneira mais específica, acerca da realidade do município de Pelotas, a partir das relações Educação Infantil, gênero e infância.

Inicialmente, é importante relembrar o que foi visto no item anterior. A ideia de Educação Infantil que vigorava no período do século XIX em nosso país era a da perspectiva assistencial e médico-higienista. Processo semelhante se deu em Pelotas. A chamada “Roda dos Expostos”, da Santa Casa de Misericórdia, funcionou de 1848 até 1908 e recebia crianças que eram abandonadas pelas famílias de origem, em virtude de doenças, de serem filhos de mães solteiras e bastardos, entre

outros casos. Em “A Polícia das Famílias”, Jacques Donzelot menciona um dispositivo semelhante utilizado na Europa, a chamada *roda*:

A preocupação em unir respeito à vida e respeito à honra familiar provocou, na metade do século XVIII, a invenção de um dispositivo técnico engenhoso: a roda. Trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno do eixo da altura. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja expor um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão acionando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior do hospício. Dessa forma o doador não é visto por nenhum servente da casa. E esse é o objetivo: romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenituras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação (DONZELOT, 1986, p.30).

Havia neste período, pois, uma preocupação com questões relativas à moral e à reputação das famílias na Europa. Pelotas também parece seguir os padrões europeus, visto que assume esta preocupação com a conduta moral. Assim, os professores eram, em grande parte, homens, e com considerável “notoriedade” no meio social pelotense. Estes homens prestavam seus serviços fundamentalmente às crianças maiores. Quanto à educação de crianças pequenas, é importante ressaltar que este atendimento era feito por profissionais do sexo feminino.

Este aspecto, relativo à educação das crianças neste período, é ratificado em Weecks (2000), que afirma que o século XIX é marcado pelos padrões baseados nas ideias burguesas, em padrões respeitáveis de uma vida familiar, com demarcação dos papéis masculinos e femininos, com ênfase no comportamento público exemplar e um agudo interesse no policiamento público da sexualidade, ou seja, todos deveriam se conformar à norma. Assim, Pelotas reproduz e fortalece esses padrões por meio de sua cultura. Aos professores, era fundamental que estes respeitassem a norma vigente em todos os sentidos, inclusive, obedecendo a padrões estabelecidos socialmente para cada sexo.

A entrada das mulheres no exercício do magistério, aspecto que no Brasil acontece a partir da segunda metade do século XIX, se dá, em princípio, de maneira lenta e, mais adiante, de forma contundente. Esta entrada das mulheres na profissão é acompanhada pela ampliação da escolarização de vários grupos, especialmente, pela entrada de meninas nas salas de aula (LOURO, 1997, p.78). Desse modo, a educação das meninas abriu, cada vez mais, um espaço maior no magistério para as mulheres. A educação das crianças passou a ser destino das mulheres, que

seriam naturais educadoras, pelo fato de uma suposta “inclinação” para o trato com as crianças (LOURO, 1997).

Tendo em vista que o ensino na escola elementar era tido como extensão das atividades realizadas pelas mulheres, o magistério passou a debater a presença delas como educadoras, aceitando-as na condução da educação das crianças pequenas. Esta perspectiva está relacionada com a transformação da definição social da primeira infância, que passa a ser vista como objeto pedagógico, evidenciando, também, a função pedagógica da mãe de família das classes superiores e classes médias, conforme mencionei anteriormente (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p.37). Desse modo, o sexo feminino foi ganhando espaço na carreira docente, especialmente na etapa da Educação Infantil, o que se estabeleceu, de modo ainda mais evidente, no século XX.

O século XX tem como uma das marcas principais o progressivo investimento na área da Educação Infantil. Tanto que é criado, em São Paulo, o primeiro Jardim de Infância no Brasil. No estado do Rio Grande do Sul e no município de Pelotas, este investimento também acontece, especialmente por parte do poder público tanto em nível estadual, com a criação do Jardim de Infância no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil no ano de 1940 quanto na esfera municipal, por meio da implantação do Jardim de Infância na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Luciana de Araújo, em 1953. Também se verifica que algumas instituições particulares passaram a implantar turmas de Jardim naquela época. Este século em questão abrange um período político que, até chegar à democratização do país, passa por um governo ditatorial (Estado Novo) e por um regime militar, restringindo muitos direitos dos brasileiros e brasileiras. Trata-se, portanto, de um período em que significativas oscilações no contexto político marcaram a sociedade brasileira (VENZKE, 2010).

O processo de industrialização promoveu no Brasil uma transformação no mercado de trabalho que foi marcado pela inserção da mão de obra feminina, assim como a inserção de imigrantes europeus. Sendo assim, os movimentos operários se tornaram mais resistentes, por meio da reivindicação de melhores condições de trabalho, e uma dessas reivindicações eram instituições educativas que abrigassem seus filhos. Em decorrência disso, neste período a maioria das creches instituídas se destinava aos filhos de operários, o que representou uma grande conquista para esta categoria. Entretanto, até 1930, essas instituições eram vistas como ações

momentâneas. A inserção do sexo feminino no mercado de trabalho era visto como algo passageiro, inclusive pelos donos das fábricas, “(...) já que tanto o discurso dos empresários como o de toda a sociedade revelava um ideal de mulher voltada para os cuidados do lar e dos filhos e não o da mulher trabalhadora (...)” (PASCHOAL, 2010, p.38).

Entretanto, é preciso esclarecer que a inserção das mulheres no mercado de trabalho vai além da associação, pura e simples, com o processo de industrialização e, em consequência, a necessidade de abrigar as crianças em creches. Na América colonial ibérica e portuguesa, as mulheres pobres, índias, camponesas, escravas, artesãs e as mulheres dedicadas a um conjunto indefinido de atividades domésticas, com caráter econômico e para garantia da subsistência, sempre tiveram papel fundamental no processo de construção de nossas sociedades. Na colônia portuguesa, os domicílios e famílias pobres, na maioria das regiões, se caracterizaram pela chefia feminina, desde o século XVII e XVIII. Igualmente, escravas, camponesas, artesãs, sempre tiveram atuação laboral em todo o período colonial, imperial e republicano.

Inicialmente, as creches priorizavam os cuidados básicos e os jardins de infância a educação das crianças. Porém, conforme já comentei em item anterior, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998), as creches também educavam, mas para a submissão das crianças de classes populares e de suas famílias, o que era evidenciado pelo atendimento de baixa qualidade destinado a esta camada da população, no sentido de prevenir a criminalidade ao retirar estas crianças das ruas, garantindo segurança na sociedade. Outra diferença importante é que, nas creches, o trabalho era desenvolvido, principalmente, por mulheres que não possuíam formação específica. E no que diz respeito aos jardins de infância, as professoras eram formadas no Curso Normal. E esta exigência, com as crianças maiores, se intensifica na profissão docente.

Nesse sentido, Venzke esclarece a respeito de como se deu esta configuração de profissionais atuantes na carreira do magistério:

Com a implantação de Escolas Normais para a formação de professores e professoras, no Brasil, a partir de meados do século XIX, houve a possibilidade das mulheres continuarem os seus estudos, bem como a sua afirmação nessa profissão. Esse espaço ampliou-se, também, a partir do momento que os homens buscaram novas profissões que surgiram com a industrialização e a urbanização do país (VENZKE, 2010, p.31).

É importante afirmar, portanto, que a feminização do magistério se deu também, entre outros fatores, em razão do “aparecimento de ocupações mais rendosas, à época da industrialização, ocupadas por homens” (FERREIRA, 2008, p.17).

No século XXI, se evidencia, cada vez mais, um importante avanço tecnológico em todos os níveis e áreas do conhecimento, influenciando de forma contundente o contexto social, trazendo transformações, também, nas concepções de infância que ora vigoravam.

O filme "A invenção da Infância" (2000)⁹, de Liliana Sulzbach, destaca que as invenções científicas da modernidade trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento da humanidade, visto que, conseqüentemente, acarretaram em alterações na(s) concepção(ões) de infância(s).

Sabe-se que as crianças, em geral, eram vistas como seres imaturos, incapazes, impotentes, dependentes, que nada ou pouco sabem. Com estas invenções vieram os desafios, que não só os adultos mas as crianças começaram a acompanhar. Principalmente nas décadas de 1980 e 1990, observam-se, no Brasil, movimentos de alguns autores como Arroyo (1994, p.17), que, "ao invés de dizer: vamos preparar a criança para um dia ser cidadão preferimos dizer: a criança já é cidadão".

Para Moss (2002), a criança é vista na modernidade como um ser essencial e universal, que foi conhecida e, por que não dizer "desvendada" através da razão e da ciência. Entretanto, as produções dos Estudos da Infância focalizam não uma, mas várias concepções de infância possíveis, estas influenciadas pelas culturas e sociedades nas quais estão inseridas, ou seja, a infância também é uma construção social. São muitas as infâncias, afinal, de acordo com Moss (2002, p. 04), "muitas imagens são possíveis".

O projeto de cooperação técnica entre MEC e UFRGS para construção de orientação curricular para a Educação Infantil, intitulado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, que tem a consultoria de Maria Carmen Silveira Barbosa, aponta que:

⁹ “A invenção da Infância” é um documentário dirigido por Liliana Sulzbach em 2000. Trata da questão da infância no mundo contemporâneo, refletindo acerca de que ser criança não significa ter infância. É um dos filmes gaúchos mais premiados de todos os tempos, com 20 prêmios. Exibido em cinemas de programação do Brasil e comercializado na Espanha, Portugal, Canadá e Alemanha.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p.22).

Tendo em vista esta perspectiva, é possível verificar a existência de várias infâncias constituídas de acordo com os contextos em que estão inseridas as crianças e com demarcações culturais, sociais e históricas. Muitas destas, encontramos em um mesmo ambiente: a escola. E é neste ambiente privilegiado de culturas, infâncias e contextos que se encontra a escola de Educação Infantil no século XXI. No município de Pelotas, isto se amplia, em virtude da configuração atual de nossa cidade. Pelotas, um município brasileiro da região sul do estado do Rio Grande do Sul, é considerado uma das capitais regionais do Brasil, visto que possui uma população de 328.275 habitantes¹⁰, sendo, desse modo, a terceira cidade mais populosa do estado.

Entretanto, a Educação Infantil no município, com esta nomenclatura e *status* de escola, é algo novo, que teve sua transição entre os anos de 1999 e 2000. Algumas discussões acerca do contexto educacional, movimentos em prol da qualidade no ensino, documentos que normatizaram a implementação das escolas, assim como as lutas históricas por creches e um número maior de instituições de ensino e ofertas de vagas no Brasil, entre outros aspectos, também contribuíram para esta configuração. É possível perceber, também, que todos estes aspectos contribuíram para que a Educação Infantil fosse proclamada, nos últimos anos, como uma das mais relevantes modalidades da Educação Básica. Cabe, neste momento, uma reflexão.

Segundo VIEIRA, et al (2010, p.312), “Confirmando muitos outros estudos, também a rede de Pelotas apresenta uma esmagadora maioria de professoras, perfazendo 89,5% das matrículas. Trata-se, sem dúvida, de uma rede feminizada”. Entretanto, segundo fonte ligada ao setor de Recursos Humanos da SMED/ Pelotas, se verificou a entrada de homens no atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 (zero a cinco) anos em Pelotas, a partir da regulamentação das escolas de

¹⁰ Dados extraídos do site: www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431440, em 06/01/2013.

Educação Infantil, entre 1999 e 2000. Sendo assim, me interessou saber se essa entrada do sexo masculino na Educação Infantil estaria relacionada ao estabelecimento da configuração atual destas escolas, que ganharam um novo patamar de importância no cenário educativo atual. Joaquim Ramos, em sua dissertação de Mestrado, nos oferece algumas pistas que podem ajudar a compreender, de certo modo, a entrada dos homens nas escolas de Educação Infantil:

Para entender o significado da inserção de docentes do sexo masculino nesta etapa da educação básica – historicamente constituída pela presença de mulheres – é preciso reconhecer a existência de um longo e lento processo de lutas que culminou no reconhecimento do direito da criança de zero a seis anos de idade ao atendimento em espaços educacionais públicos (RAMOS, 2011, p.38).

A valorização da criança como ser social ativo e a garantia do direito da educação para as crianças promovem um novo patamar de importância para a infância e, espera-se, para quem trabalha com ela. Pode-se inferir que a questão da ascensão social promoveu, de certo modo, uma procura maior por esta profissão, que passou a ser valorizada socialmente. Seria este um dos motivos pelos quais os homens se interessam pela carreira e, com isso, ingressam na Educação Infantil, alterando a configuração que existia e aumentando o número de homens docentes que atuam com crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos? Provavelmente, algumas leis também contribuíram para a configuração atual. Estas normas oficiais colaboraram para um novo direcionamento em relação às chamadas creches, favorecendo, desse modo, a implantação das Escolas Municipais de Educação Infantil, inclusive, no município de Pelotas.

Cabe aqui um destaque especial para “Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, publicados pelo MEC em 1998. Este relevante documento trata da importância da organização dos espaços na Educação Infantil. O texto recomenda a criação de conselhos de educação estaduais e municipais com função de órgão fiscalizador normativo e de controle social no que se refere à qualidade dos ambientes de educação.

Em 2000, “O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (Vol.1, Vol.2 e Vol.3), publicado pelo MEC aponta algumas diretrizes para a organização e o funcionamento da Educação Infantil, direcionando, de certa forma, as práticas realizadas nestas instituições em âmbito nacional. O documento serve como um “poderoso instrumento de aprendizagem” e “indicador importante para a definição de

práticas educativas de qualidade". Ele aborda, ainda, a relação adulto-criança, a quantidade de crianças por turma, o número de objetos, brinquedos e móveis presentes nas unidades de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), então projeto de lei, diz que é responsabilidade dos municípios criar "um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais" (1998, p.34). Entretanto, outorga aos estados e municípios a responsabilidade de estabelecer critérios e padrões específicos, de acordo com as necessidades regionais, salientando, porém, que os conselhos e secretarias de educação devem estabelecer parcerias com instituições como a Vigilância Sanitária e o Corpo de Bombeiros, em busca de parâmetros adequados para questões de saúde e segurança na Educação Infantil.

Outro documento importante que normatiza a Educação Infantil no país e que também revela a relevância da modalidade de ensino no contexto atual, já mencionado neste capítulo, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN's/ EI), que, segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira em seu artigo "O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?" (2010), foram elaboradas a partir da discussão de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores de várias áreas do conhecimento que expuseram suas preocupações e anseios, proposições em relação à Educação Infantil, considerando o conhecimento consistente acerca do que pode promover um bom trabalho com as crianças desta etapa da Educação Básica. Estas proposições destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de zero a cinco anos de idade. Estes professores são provocados a promover propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, sejam capazes de dar voz às crianças, abraçando a forma de as crianças perceberem o mundo e a si mesmas.

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEI's, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica.

Entre outras disposições, estes documentos apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, ou seja, número mínimo de horas de funcionamento e atendimento, sempre diurno, formação em magistério para os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade para efetivação da matrícula, colocando alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

Estes documentos oficiais estabeleceram outros paradigmas para a Educação Infantil e se confirmaram como importantes ferramentas na organização das antigas creches em todo o país, garantindo a estas um novo perfil, o que resultou em alterações que incluíram a nomenclatura, já que muitas creches passaram a ser chamadas de escolas infantis. Este processo aconteceu, também, no município de Pelotas. As creches municipais eram administradas pela Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPel), criada pelo decreto nº 864, de 29 de maio de 1972, com o objetivo principal de assistir às pessoas carentes da cidade de Pelotas e, nesse caso, especialmente as crianças de zero a seis anos de idade que não tinham condições de frequentar escolas particulares. Passaram, então, a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SME¹¹ em 1999, conforme prevê o artigo 89 da LDB, sobre a integração dessas instituições ao sistema de ensino. Através do Decreto nº 4003, de 08 de setembro de 1999, do então Prefeito Municipal, essas creches foram transformadas, portanto, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's). Atualmente existem 27 (vinte e sete) EMEI's em Pelotas.

Nestas creches, trabalhavam profissionais que não possuíam formação específica de Magistério e/ou Curso Normal ou Licenciatura em Pedagogia. Foram realizados concursos públicos para professores e auxiliares de Educação Infantil, sendo exigida formação em Magistério apenas aos professores e, com isso, os objetivos e metas das instituições desta etapa de ensino foram ressignificados.

Em relação à equipe de servidores que prestam serviço às escolas, estas instituições contam com professoras, auxiliares de Educação Infantil, serventes, merendeiras, diretora, orientadora educacional e oficial administrativo. As escolas não dispõem do serviço de coordenação pedagógica. Profissionais da área da

¹¹ A então Secretaria Municipal de Educação (SME) ressignificou os seus conceitos e alterou as suas incumbências, passando a ser chamada, atualmente, de Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED).

saúde, por exemplo, não fazem parte do quadro permanente, como é observado em outras áreas de ensino. Quando há necessidade, é realizado o serviço de encaminhamento para o atendimento especializado através da orientadora educacional e/ou pela direção.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2010 de uma das EMEI's do município de Pelotas, pode-se verificar as atribuições dos diferentes cargos existentes em uma escola infantil, especialmente daqueles profissionais que atuam diretamente com as crianças. Aos professores, cabem atividades que envolvem a realização de planejamento, supervisão e execução de programas, orientação e execução de estudos e pesquisas sobre a questão educacional, contribuindo para o aprimoramento e qualidade do ensino, orientando o aprendizado em sua plenitude. Aos auxiliares de Educação Infantil competem tarefas relacionadas aos cuidados de higiene, saúde e alimentação das crianças, sob a orientação dos professores de Educação Infantil, que os irão assessorar em todas as tarefas que envolvam os cuidados da criança, a fim de proporcionar um ambiente saudável que favoreça o bem estar e o pleno desenvolvimento da mesma. Deixo claro, porém, que essa concepção dicotomizada de educação e cuidado não é a minha concepção de educação e cuidado, mas é preciso dizer que, nas atribuições dos cargos dos concursos municipais que foram feitos em Pelotas nos últimos anos, e também o que se observa em alguns projetos político-pedagógicos das escolas, ainda existe essa separação, mas os documentos legais dos últimos anos, como o projeto de cooperação técnica entre MEC e UFRGS para construção de orientação curricular para a Educação Infantil, intitulado "Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares", (2009), dentre outros que trago nessa pesquisa, passam a se pronunciar sobre essa questão, defendendo a indissociabilidade da educação e do cuidado na Educação Infantil.

O Estado passa a se preocupar, também, com os profissionais que atuam neste contexto. Sendo assim, a formação das professoras de Educação Infantil recebe olhares atentos. Sobretudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 que, à luz da Constituição de 1988, reconheceu este segmento educacional como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), incluindo, de forma inédita na história do Brasil, a educação para a infância como primeira etapa da educação básica. A LDB/1996, entre outras questões, trata da "capacitação em serviço" para professoras em

exercício e institui a Década da Educação (1997-2007). Prevê, ainda, que a formação mínima exigida para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art. 62). Para realizar o disposto na legislação vigente, políticas públicas para a formação, inclusive, da professora de Educação Infantil, são sistematizadas e implementadas em nível nacional.

No município de Pelotas, nos últimos editais de concursos públicos, a exigência mínima é o Curso Normal/ Magistério das Séries Iniciais, em nível médio, para o cargo de professor e, para os auxiliares da Educação Infantil, a exigência mínima é a conclusão do Ensino Médio, sem a cobrança deste ser um ensino técnico ou profissionalizante.

Seria interessante, neste estudo, analisar a entrada, mesmo que sutil, dos auxiliares homens na Educação Infantil desde a implementação das escolas municipais, já em sua configuração atual, porém, constatei alguns limites. Em conversa informal com uma funcionária do setor de Recursos Humanos da SMED, ela afirma que a Secretaria passa a administrar as creches no município entre os anos de 1999 e 2000, porém, os dados começam a ser repassados – do FMAPel para a SMED – em 2002, e de maneira precária. Mesmo assim, é possível verificar que a diferença numérica entre mulheres e homens na profissão docente das EMEI's do município é significativa. No ano de 2012, por exemplo, o município registrou 216 professoras e apenas 2 (dois) professores. Os números referentes aos auxiliares de Educação Infantil também são expressivos e indicam uma grande diferença. Dos 160 auxiliares, apenas 7 (sete) são do sexo masculino. Mesmo com a entrada de alguns homens na Educação Infantil, percebe-se que a profissão docente continua sendo um território predominantemente feminino. O magistério é exercido, em geral, por mulheres, e a escola é, pois, um dos poucos espaços sociais dominados pelo sexo feminino. A profissão de professor é, digamos assim, a de maior prestígio social dentro do espaço escolar, e é exercida, em grande maioria, por mulheres. As funções ligadas ao cuidado, exercidas pelo auxiliar, têm menos notoriedade no âmbito da escola infantil. Então, isso me motivou a explorar quais os desdobramentos do trabalho de um auxiliar do sexo masculino em um espaço majoritariamente feminino.

Compreender a escola como um espaço social dinâmico e que, portanto, está em permanente transformação em virtude dos diferentes elementos que a cercam e das demandas que emergem deste espaço nos momentos históricos pelos quais

passou, ajuda a analisar a educação e os aspectos que a envolvem de modo mais abrangente e menos reducionista, como devem ser tratadas as questões relativas a este campo. Neste capítulo, se vê, portanto, que vários aspectos colaboraram para a implementação das Escolas Municipais de Educação Infantil ao longo dos tempos, ou seja, as lutas por creches no Brasil, documentos que normatizaram esta modalidade de ensino, entre outros, o que redefiniu significativamente alguns elementos que caracterizam a escola. Apesar de a educação ter em seus quadros uma constituição majoritária do sexo feminino, nos últimos anos, analisando o caso específico do município de Pelotas, o que se percebe é um número cada vez maior de homens nesta área profissional, verificando, ainda, que tem aumentado, especialmente, o percentual de homens na Educação Infantil a partir do ano de 2000. Parece-me que esta entrada dos homens pode ter uma relação com os concursos públicos para a Educação Infantil, que começam a surgir também a partir do ano de 2000. Seria esta uma “porta” a mais, para que os homens possam ocupar outros espaços que não dominam e exercer outras funções?

Esta modalidade, primeira etapa da Educação Básica, tem sido amplamente anunciada como uma das principais etapas no contexto educativo, essencialmente importante para o desenvolvimento das crianças. Levantei, inclusive, a possibilidade de este aspecto ter contribuído para um aumento significativo de homens neste contexto educacional, ou seja, para que esta seja uma das possíveis razões do número crescente de profissionais do sexo masculino na Educação Infantil. Já que estou falando acerca de mulheres e homens, parece-me fundamental trazer para esta discussão a questão de gênero, enfatizando como esta categoria de análise pode contribuir para a elucidação desta e de outras questões relativas à temática proposta.

2.3. Uma questão de gênero: entendendo o conceito e seus tensionamentos

Gênero é um termo importante para essa investigação, bem como a dimensão da educação e cuidado. Mais do que um termo ou um conceito, gênero, nas palavras de Joan Scott, é uma categoria útil de análise histórica. No entanto, é preciso conhecê-lo de maneira mais aprofundada, explorá-lo, estabelecer relações com outros conceitos e teorias, refletir acerca destas relações e, por fim, problematizá-los. É o que farei a partir de agora.

2.3.1. Gênero, a polarização homem-mulher e o movimento feminista

Uma contribuição importante para a elucidação de conceitos é o estudo das teorias que exploram a questão envolvida e, dentre os autores que discutem a temática sugerida, penso que Joan Scott merece evidência.

Analizando a obra de Joan Scott, especialmente o artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, é possível verificar que gênero é um conceito amplo, que sugere várias utilizações. Em uma delas, e que me parece ser a mais utilizada, Joan Scott (1995, p.75), afirma que gênero é a construção social do sujeito masculino ou feminino. Este termo, “também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos”. Se pode dizer que gênero é, pois, “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Esta autora considera as questões de gênero como um elemento analítico das relações sociais que fundamentam as diferenças entre os sexos. Percebe-se, portanto, que gênero é um conceito importante para a compreensão das relações sociais entre homens e mulheres nas diferentes sociedades e culturas e, em consequência, as possíveis desigualdades nelas evidenciadas.

Os comportamentos de homens e mulheres, seus direitos, deveres e valores são artefatos de caráter mutável, influenciados, em grande parte, pelo período e pelas condições históricas em que estão vivendo. É necessário mencionar, ainda, que a *dominação masculina*¹², de forma geral, prevalece sobre a feminina, evidenciando as relações de gênero como *relações de poder*¹³, que, apesar de possuírem uma dinâmica própria, também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais (classe, etnia, raça, entre outros). Isto sugere que as condições de gênero atribuídas a homens e mulheres, apesar de legitimadas socialmente, não constituem realidades naturais.

No contexto da Educação Infantil, percebe-se que gênero se configura como um conceito útil para a análise das relações entre uma professora e um homem que atua como auxiliar em uma turma de Educação Infantil no município de Pelotas, uma

¹² Conceito de Pierre Bourdieu. O autor francês defende e discute este conceito, especialmente, no livro “A Dominação Masculina” (2002).

¹³ Segundo Michel Foucault, o conceito de relações de poder está ligado à todas as formas e níveis de relação – amorosa, institucional e econômica – na qual um quer tentar dirigir a conduta do outro, sendo que estas relações de poder não são estáticas e podem ser alteradas a qualquer momento, relacionando-se, portanto, à questão da liberdade (FOUCAULT, 1981).

vez que este é o meu campo de investigação. De maneira geral, o que se verifica é o trabalho compartilhado entre duas mulheres, uma na condição de professora e outra, na de auxiliar. Como um auxiliar, homem, se insere neste contexto majoritariamente feminino é, pois, algo que o gênero, como categoria principal de análise, poderá revelar.

Em se tratando de gênero, penso que é necessário tecer algumas considerações acerca do movimento feminista. Apesar de o feminismo não ser o foco de minha discussão, um breve debate sobre o movimento feminista é pertinente para este estudo, já que este movimento contribuiu na construção do conceito de gênero. Além disso, no debate acerca de homens na Educação Infantil, há a necessidade de se falar a respeito não apenas de homem, masculino, masculinidades, mas também de mulher, feminino, feminilidades. É preciso, porém, desconstruir o paradigma da polarização homem-mulher e perceber o sexo masculino e o sexo feminino não como elementos binários, mas relacionais:

A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um (LOURO, 1997, p.31-32).

Este pensamento dicotômico/binário implica que um – homem – seria superior ao outro – mulher. “Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples” (LOURO, 1997, p. 31). Entretanto, rompendo com esta ideia de polarização e subordinação da mulher sujeita à *dominação masculina*, se inscreve o movimento feminista, responsável pela construção do conceito de gênero e pelo debate das diferenças sociais entre o sexo masculino e feminino.

O movimento feminista, em linhas gerais, é um movimento social que surgiu no século XIX e tem como característica fundamental a luta contra a discriminação feminina, a igualdade de direitos e de liberdades individuais. Estabeleceu-se através de mobilizações organizadas em determinados momentos históricos, chamadas de “ondas”. Este movimento, que se espalha por meio de manifestações em vários países do Ocidente em prol de melhores condições sociais e, principalmente, do direito de voto às mulheres, consagra o chamado “sufragismo” como a “primeira

onda” do movimento feminista. Para uma parte dos estudos feministas, como ressalta Diana Lusa (2010) ao citar Sonia Bañon, esta seria, na verdade, a “segunda onda”, já que “os movimentos no interior do Iluminismo e das Revoluções Burguesas na Europa teriam sido a primeira”.

A partir da década de 1960, surge mais uma onda do feminismo, que além de se ocupar das questões políticas e sociais, se estabelece pelo debate teórico, com a discussão, construção e problematização do conceito de gênero. Em meio a um momento histórico singular, de grande efervescência social, o movimento feminista engendra uma perspectiva intelectual, com a produção de várias obras relacionadas às questões que afetam, de algum modo, as mulheres, contribuindo para que a discussão de gênero ocupe, também, o meio acadêmico.

Apesar de terem dado visibilidade à mulher, fazendo aparecer o que estava oculto, estes primeiros movimentos, definidos como feminismo da igualdade, são vistos por muitos pesquisadores como insuficientes, já que reivindicar igualdade de direitos em relação aos homens significa, necessariamente, igualar-se aos homens. Contrapondo-se a isso surge, na década de 1980, mais uma onda do feminismo, agora, passando a defender a ideia do feminismo da diferença, que “assume a posição de que se pode ter igualdade sendo diferente” (LOURO, 1997, p.31). O movimento engendra outra lógica, adotando a ideia de que a diferença entre homens e mulheres evidenciada, inclusive, biologicamente, não deve justificar e implicar desigualdades.

O movimento feminista e, mais tarde, os estudos da mulher vão além da contribuição importante acerca do destaque social da mulher. Outros grupos sociais, também marginalizados, acabam por ganhar evidência, como a infância. É o que vamos verificar a partir de agora.

2.3.2. Os estudos da mulher e a relação com os estudos da infância

Guacira Lopes Louro, em “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, afirma que a construção do conceito de gênero, e o impacto deste conceito na produção acadêmica é fundamental para o surgimento dos estudos da mulher:

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual — como estudiosas,

docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os *estudos da mulher* (LOURO, 1997, p.20).

Marlise Matos (2008, p.336), destaca que “as mulheres feministas no campo acadêmico visaram ampliar, nas ciências humanas e sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero”. É possível verificar que o gênero possibilitou um avanço no campo das Ciências Sociais. Aos poucos, vai ingressando em outros campos, o que o postula como campo legítimo do saber. Como campo, tenta romper com alguns binarismos verificados a partir de um viés cartesiano (ou isto, ou aquilo), que não tem espaço para a questão subjetiva, justamente o que interessa ao gênero. O gênero, conforme mencionado, tenta romper com os binarismos, analisando o meio social para além destas questões, promovendo a reflexão do que é subjetivo.

No caso específico desta pesquisa, se discute acerca da experiência de um homem que atua na Educação Infantil, etapa eminentemente feminizada e que, portanto, faz com que este homem esteja, muitas vezes, no limite entre a masculinidade e os atributos femininos que, em algum momento, terá que lançar mão. É, pois, especialmente interessante para o campo do gênero investigar esta questão.

Mas este novo paradigma não se estabelece sem enfrentamentos e tensões. Como acontece, em geral, com temáticas que promovem rupturas no pensamento vigente - já que a norma/ referência nas pesquisas era, ou ainda é, o homem - os primeiros movimentos sobre a questão do gênero que, consequentemente, atravessavam os estudos da mulher receberam duras críticas, em razão de serem investigados por mulheres. Em geral, as pesquisadoras foram acusadas de parcialidade, havendo uma espécie de movimento de desqualificação destas obras em virtude de não serem neutras, lembrando que a neutralidade é pressuposto fundamental na pesquisa científica. Sobre isso, Guacira Lopes Louro afirma que estas pesquisadoras:

Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros. Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos (LOURO, 1997, p. 19).

É importante considerar, pois, a importância do gênero a partir de uma perspectiva social, não apenas analisando as questões que mobilizam a mulher, mas para que outras minorias, que até então quase não apareciam, também tivessem visibilidade. O gênero trouxe, então, a emergência de outros paradigmas no campo das Ciências Humanas e Sociais. Acredito que seja interessante promover aqui uma reflexão sobre um aspecto que envolve esta discussão: a relação/ aproximação existente entre os estudos da mulher e os estudos da infância.

Por muito tempo, a infância permaneceu ignorada e as crianças não eram vistas como sujeitos ativos, ou ainda, atores sociais. Entretanto, este “pequeno objeto” (SIROTA, 2012, p.02) que é a infância começou a ser estudado, ainda que com foco na Psicologia do Desenvolvimento e na Medicina. Até então ignorado pela Sociologia, que não tinha interesse em desenvolver estudos acerca deste tema, passa a se constituir como questão importante especificamente para a Sociologia da Infância, a fim de investigá-la e de, consequentemente, corrigir equívocos que foram se estabelecendo ao longo dos tempos. Esta redefinição da identidade social da criança aconteceu, em grande medida, em virtude da consolidação tardia da Sociologia da Infância, um ramo da Sociologia que é inaugurada quando a Sociologia Moderna já está estabelecida. Em “Pesquisas com Crianças e Jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas”, Ethel Kosminsky procura analisar os motivos que levaram ao aparecimento tardio da Sociologia da Infância. Mencionando Barrie Thorne (1987) e Jens Qvortrup (1993), e trazendo as análises de William Corsaro (1997), se percebe que:

(...) as crianças são marginalizadas na sociologia devido à sua posição subordinada na sociedade e aos conceitos teóricos de infância e de socialização. Na maioria das vezes, os adultos olham para as crianças como futuros adultos ou como problemas sociais (KOSMINSKY, 2010, p.111-112).

Os estudos marxistas acabaram “apagando” as crianças por um bom tempo, pois a questão do trabalhador prevaleceu. De certo modo, isso nos ajuda a entender que a questão geracional também interferiu nesta invisibilidade da infância, já que questões que envolviam os adultos receberam mais atenção nas investigações, em detrimento aos temas relativos às crianças. Pode-se dizer que o mesmo aconteceu com relação às mulheres e aos Estudos da Mulher. Assim como ocorreu com as crianças, as mulheres também permaneceram às margens dos campos de investigação da academia e, por muito tempo, a mulher não figurava como sujeito nas pesquisas. Porém, o gênero acabou alterando esta lógica, tanto no que se

refere às mulheres quanto às crianças, contribuindo para uma importante mudança paradigmática, pois:

(...) os pesquisadores, que trabalham com questões feministas ou com minorias, chamaram indiretamente a atenção para a marginalização de crianças na sociologia, resultando em um número importante de estudos de crianças, gênero e identidade na década de 1990 (CORSARO, 1997 apud KOSMINSKY, 2010, p.112).

Mais adiante, Ethel Kosminsky (2010) complementa a análise da relação entre os Estudos da Infância e os Estudos da Mulher, afirmando que o feminismo na academia aparece no Brasil na década de 1980, com a criação de núcleos de pesquisas e de estudos sobre gênero, em que começaram a aparecer estudos acerca das mulheres que eram vítimas de violência doméstica e sexual, constatando que, em muitos casos, esta violência iniciava ainda na infância. Tal constatação culminou em estudos sobre as crianças vítimas de violência na família. A partir de então, muitas investigações referentes às questões que envolvem a infância são desenvolvidas.

Outro ponto interessante também se refere aos investigadores da infância. No meio científico, entre os pesquisadores brasileiros que exploram as questões relativas à criança, a maioria são mulheres. Percebe-se, com isso, uma aproximação entre a mulher e a criança. Parece-me que uma evidência desta aproximação se expressa no contexto educativo da Educação Infantil, em que a grande maioria da categoria docente é do sexo feminino, e os homens que atuam neste espaço parecem estar “fora de lugar” (CARDOSO, 2004). Entretanto, a instituição escolar, incontestavelmente um “território” feminino, também conta com a presença de homens, que assumem e ressignificam este espaço. Isto tem um significado ainda maior quando a questão é a Educação Infantil, etapa do ensino que se ocupa de crianças na faixa etária de 0 a 6 (zero a seis) anos, e cuja responsabilidade é associada, normalmente, às mulheres. O que esperar de um homem situado em um contexto consagrado como feminino, em especial, uma instituição de Educação Infantil, etapa que, em geral, é relacionada ao cuidado, à docilidade, à delicadeza, atribuições que não estão ligadas, historicamente, ao universo masculino?

Os estudiosos feministas ressaltam que a compreensão do gênero vai além do aspecto biológico, tendo, isso sim, que se considerar a questão do ponto de vista cultural e social, uma vez que “Gênero também nomeia os sistemas existentes de símbolos, significados e significações que constituem a dimensão ‘cultural’ inerente

à separação de gêneros das relações sociais” (ALANEN, 2001, p.81). Esta constatação poderá indicar algumas pistas que permitirão uma compreensão crítica acerca das funções sociais de cada sexo.

2.3.3. A dimensão educação e cuidado na Educação Infantil e as atribuições de professoras e auxiliares

A experiência de um homem que atua na Educação Infantil, etapa de ensino majoritariamente exercida pelo sexo feminino, provoca a emergência de algumas indagações. Antes, porém, talvez seja interessante considerar uma dimensão importante na atualidade, relativa à Educação Infantil, que diz respeito às dimensões *educar e cuidar*.

A expressão – educação e cuidado da primeira infância (ECPI) – inclui todas as modalidades que garantem a educação e cuidado das crianças antes da idade da escolaridade obrigatória, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa (TEIXEIRA, 2002, p.23).

Na Educação Infantil do município de Pelotas, o trabalho docente é compartilhado entre um professor e um auxiliar, sendo que há, como foi afirmado, uma dimensão muito evidenciada nesta etapa de ensino, que é a da educação e do cuidado. No âmbito das pesquisas, estudos e publicações de Educação Infantil, o educar e o cuidar são compreendidos como indissociáveis, pois, “se toma consciência cada vez mais acentuada de que ‘educação’ e ‘cuidado’ são conceitos inseparáveis que, necessariamente, deverão ser levados em consideração nos serviços de qualidade destinados às crianças” (TEIXEIRA, 2002, p.23). O trabalho destes profissionais, dentro desta perspectiva, não deveria ser tão diferenciado. Entretanto, as atribuições de cada cargo (professora de Educação Infantil e auxiliar de Educação Infantil) possuem diferenças significativas. Às professoras e professores, cabem as atividades de caráter pedagógico. Já aos auxiliares da Educação Infantil, competem tarefas relacionadas ao cuidado – higiene, saúde, alimentação -, sob orientação da professora. Percebe-se, portanto, diferenças expressivas entre as duas funções, que dissociam a educação e o cuidado.

No caso específico desta pesquisa, o auxiliar investigado, responsável pelas atividades ligadas ao cuidado é homem, entretanto, o cuidado é, geralmente, atribuído à mulher. Há uma “associação do trabalho docente com essas características tidas como femininas, ao mesmo tempo que se passa a perceber a

escola como extensão do espaço privado, familiar” (CARVALHO, 1999, p. 71). A docência, ao se tornar um trabalho feminino, toma “emprestada” as características estabelecidas socialmente como próprias das mulheres, uma vez que:

(...) a feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação, em processos articulados mas não automáticos nem simultâneos, sem uma relação simples de causa e efeito (CARVALHO, 1999, p.71).

O que esperar, pois, de homens que trabalham nesta faixa etária? Características femininas? Há uma tipificação relacionada à educação e cuidado? Como seria um homem que atua na Educação Infantil?

2.3.4. Profissão docente, discurso e identidade de gênero

Sabemos que, historicamente, algumas profissões foram se constituindo como mais “adequadas” para cada sexo.

No caso do magistério, conforme foi observado no capítulo anterior, alguns aspectos contribuíram para que este se estabelecesse como uma profissão feminizada. O processo de urbanização no Brasil a partir da metade do século XIX promoveu novas perspectivas no mercado de trabalho, colaborando para que o magistério fosse “admitido” para as mulheres, sendo considerado, até mesmo, um destino “natural” para elas, visto que as mulheres teriam vocação para tal demanda. Conforme foi assinalado por Carvalho (1999), Lusa (2010, p.38) também afirma que esta nova configuração, com a grande quantidade de mulheres ingressando na carreira, estabeleceu a ideia de que o magistério é uma profissão ligada à maternagem e aos “dotes” femininos, que são utilizados nas práticas cotidianas do trabalho, pois “com a massiva entrada das mulheres no magistério, este também começou a se feminizar, “tomando emprestado” atributos tradicionalmente associados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, etc.”.

Pierre Bourdieu, em sua obra clássica “A Dominação Masculina”, defende que existe uma divisão social entre os sexos, inscrita em todos os campos da vida social, inclusive no mercado de trabalho, instituindo a ideia de que algumas profissões são apropriadas para determinados sexos. Nesta divisão, há o componente da normalidade, ou seja, algo visto como natural, que legitima a divisão:

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado (na casa, por exemplo,

cuja partes são todas 'sexuadas'), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2002, p.08).

Estes modos de pensar e perceber as coisas são estabelecidos e consolidados por meio dos discursos reproduzidos e/ou naturalizados sócio-historicamente, pois o discurso atua como “um corpo de ideias, conceitos e crenças que se estabelecem como conhecimento ou uma visão de mundo aceita. Essas ideias se tornam uma poderosa estrutura de entendimento e ação na vida social” (BILTON; BONNETT; JONES, 1996 apud MOYLES, 2010, p.71).

Desse modo, assim como constataam Bello e Felipe, Carrie Paechter também defende que desde a mais tenra idade, as crianças observam o contexto social em que estão inseridas e, dessa forma, percebem como as coisas acontecem.

(...) as crianças pequenas tomam sua compreensão emergente do que significa ser homem ou mulher adultos e utilizam-na para estabelecer e policiar as fronteiras de sua própria masculinidade e feminilidade (...) (PAECHTER, 2009, p.31).

Desde cedo, a criança passa a desenvolver o entendimento das práticas sociais, emocionais e institucionais que são aceitas, funcionando a partir dessas convenções. Cabe salientar que não se quer dizer, com isso, que estamos aqui tratando de desempenho de papéis sociais, pois isto poderia sugerir que existe uma única possibilidade de ser homem ou ser mulher, expressas em estereótipos sexuais que não dão conta das múltiplas manifestações de masculinidade e feminilidade. Desempenhar um papel masculino ou feminino reside, pois, em uma impossibilidade, tendo em vista as variadas possibilidades de ser homem e ser mulher. Marília Pinto de Carvalho, baseando-se nos estudos de Connell, afirma que a autora australiana também rejeita a definição essencialista sobre masculinidade, devendo-se considerar o contexto social envolvido, já que:

(...) em cada sociedade, em cada época e entre diferentes grupos sociais variam muito as características consideradas como próprias do “ser homem” e do “ser mulher” e que a existência mesma de um conceito de masculinidade é contingente e histórica (CARVALHO, 2009, p.80).

Apesar disso, há um forte investimento feito pelos adultos nas crianças, com o incentivo e promoção de comportamentos, considerando algumas condutas socialmente apropriadas para cada sexo e que contribuem para a constituição de uma identidade de gênero. Louro (1997, p.24) defende que “A pretensão é, então,

entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”. Mais adiante, a mesma autora complementa esta análise, apontando que:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 1997, p.25).

Joaquim Ramos (2011, p.117) estabelece uma relação interessante entre a identidade de gênero e o homem na Educação Infantil: “(...) parafraseando a famosa citação de Simone de Beauvoir ‘não se nasce mulher, torna-se’ é possível dizer também que não se nasce professor homem de educação infantil, ‘torna-se’”.

Cabe mencionar ainda que o conceito de que gênero é constituinte da identidade, assinalado por Louro (1997) está assentado na perspectiva de que as identidades são múltiplas, plurais, que não são fixas e estáveis, mas estão em permanente transformação. Bello e Felipe (2010) também chamam a atenção para esta questão, afirmando que, apesar da rigidez da elaboração destas representações, nem sempre estas são cumpridas, tanto em relação às masculinidades como também pode ocorrer no caso das feminilidades.

2.4. Breve mapeamento dos estudos envolvendo gênero, Educação Infantil e docência masculina

É importante, neste momento da pesquisa, um mapeamento das produções científicas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros entre os anos de 2007 a 2011, encontradas e disponíveis no banco de dados da CAPES¹⁴ acerca dos temas gênero, Educação Infantil e docência masculina. Esta atividade, denominada estado da arte¹⁵, é necessária em qualquer tipo de investigação, visto que aponta o que já se tem descoberto a respeito da temática.

Neste trabalho, o estado da arte produzido evidencia os estudos acerca de gênero, Educação Infantil e docência masculina, desenvolvidos em nível de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos últimos anos, além de artigos

¹⁴ O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 33 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais, dez bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

¹⁵ O estado da arte é, pois, uma das partes mais importantes de um trabalho científico, uma vez que dá visibilidade à produção acadêmica de um determinado campo de conhecimento, apontando que elementos vêm sendo privilegiados em épocas específicas, assinalando também as metodologias empregadas nestas produções.

publicados em revistas, portais e *sites* que se relacionam com a temática. Saliento que as obras presentes neste mapeamento contemplam os trabalhos que estão mais afinados com o tema de minha dissertação, segundo os resumos e as palavras-chave que foram encontradas a partir dos descritores principais – gênero, Educação Infantil e docência masculina –, com o propósito de dar visibilidade aos estudos referentes a estas questões, destacando os principais elementos destes trabalhos.

Acredito que seja importante mencionar, também, que a proposta inicial compreendia a busca por estes trabalhos no portal da CAPES, o que se configurou, de saída, como algo insuficiente. Na primeira busca, foram encontrados apenas 11 (onze) trabalhos, entre os anos de 2007 a 2011. Além disso, nesta busca apareceram estudos que não estavam efetivamente relacionados com o objeto de interesse desta pesquisa, sendo necessária uma seleção ainda mais apurada.

Neste mapeamento, conforme mencionado, farei uma análise acerca dos trabalhos desenvolvidos no período de 2007 a 2011, com a apreciação das dissertações de Mestrado de Diana Lusa (2010), Joaquim Ramos (2011) e Thomaz Spartacus Martins Fonseca (2011). Também se somam nesta análise as dissertações defendidas por Jânio Jorge Vieira Abreu (2003), Alexandre Toaldo Bello (2006), além das teses de Doutorado de Deborah Thomé Sayão (2005), de Eronilda Maria Góis de Carvalho (2007) e de José Luiz Ferreira (2008). É possível perceber que alguns destes trabalhos citados são anteriores ao período de 2007; porém, optei por incluí-los nesta análise em virtude da aproximação com o tema de minha pesquisa. É preciso ressaltar que alguns trabalhos, a partir do título e do resumo encontrados, pareciam ter aproximações com a minha pesquisa, entretanto, selecionei apenas os trabalhos em que pude analisar o texto na íntegra e que realmente tratavam da problemática que me propus a investigar.

Organizei um quadro em que exponho os estudos consultados para a elaboração desta pesquisa:

TÍTULO	NÍVEL	ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO	SEXO DA/O
--------	-------	--------	--------------	-----	-----------

					PESQUISADORA/OR
Educação e Gênero Homens no Magistério Primário de Teresina (PI): 1960 à 2000	Mestrado	PI	Universidade Federal do Piauí	2003	Masculino
Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche	Doutorado	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2005	Feminino
Sujeitos Infantis Masculinos: homens por vir?	Mestrado	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2006	Masculino
Cuidado, Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública	Doutorado	BA	Universidade Federal da Bahia	2007	Feminino

Homens Ensinando Crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural	Doutorado	PB	Universidade Federal da Paraíba	2008	Masculino
Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero: representações de docentes sobre gênero	Mestrado	RS	Universidade Federal de Pelotas	2010	Feminino
Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais? Discursos, representações e relações de gênero	Mestrado	MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011	Masculino
Um Estudo sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo	Mestrado	MG	Universidade Católica de Minas Gerais	2011	Masculino

Horizonte – MG					
----------------	--	--	--	--	--

Fonte: QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS NO LEVANTAMENTO TEÓRICO.

Para começar, foi possível conferir um trabalho que considero muito interessante e que trata da temática proposta nesta pesquisa, embora seja anterior à abrangência de estudos que pretendemos analisar, ou seja, a partir do ano de 2007 até 2011. Estou me referindo à tese de doutorado defendida no ano de 2005, sob o título *“Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche”*, apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo a orientação de Ana Beatriz Cerisara.

O estudo em questão, de Deborah Thomé Sayão, investiga o trabalho docente de professores na Educação Infantil, explorando como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos, considerando a predominância de mulheres nesta profissão, que é caracterizada como “tipicamente feminina”. A investigação postula as relações de gênero como o principal elemento analítico, considerando que estas relações são construídas socialmente e que, por meio delas, é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se constituem nas instituições.

Considerando as trajetórias profissionais e as narrativas dos professores que atuam ou atuaram na Educação Infantil, a autora problematiza a sexualidade, o corpo, a brincadeira e o movimento na Educação Infantil e, especialmente, o cuidado/educação no trabalho docente. Nesta investigação, é possível verificar que, questões envolvendo masculinidades e feminilidades estão presentes no trabalho docente com crianças desta etapa de ensino, compreendendo também a

possibilidade de superar binarismos, que são possíveis, especialmente, por meio da formação docente dos profissionais que atuam nestas instituições.

Na dissertação de mestrado *“Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)”* de 2003, apresentada na Universidade Federal do Piauí, sob a orientação de Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Jânio Jorge Vieira de Abreu analisa a inserção de homens no magistério primário de Teresina (PI), com o objetivo de identificar e compreender os fatores que motivaram/ dificultaram/ facilitaram a opção e o ingresso dos homens na docência primária, pesquisando a documentação preservada no arquivo da ex-Escola Normal e atual Instituto de Educação "Antonino Freire", utilizando ainda questionários e entrevistas. Esta pesquisa promove algumas discussões a respeito dos conceitos de gênero, masculinidade, feminilidade e profissão docente, verificando que os homens encontram dificuldades de inserção no trabalho docente com crianças e que a opção destes professores pela docência primária, em geral, não está associada ao desejo de trabalhar com crianças, e sim, está relacionada à necessidade de inserção ou ascensão social. Porém, o estudo conclui que, ao vencerem estes obstáculos e ingressarem no campo de atuação, estes passaram a se identificar com o trabalho docente, manifestando o desejo de permanecer no magistério. O estudo aponta, ainda, que a vida afetiva e profissional dos sujeitos investigados contribuiu para a construção de suas masculinidades e, em consequência, nos homens que se tornaram atualmente.

Um recente estudo que trouxe contribuições importantes para esta pesquisa, e que trata da docência masculina na Educação Infantil foi *“Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG”*, dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e que teve a orientação de Maria do Carmo Xavier no ano de 2011. Nela, Joaquim Ramos, militante e trabalhador em instituição de Educação Infantil, ressalta que sempre figurou como minoria em virtude de ser do sexo masculino, fato que despertou o seu interesse em investigar e compreender as tensões que marcam as relações de gênero entre os diferentes segmentos que atuam nessas instituições, sendo estas a comunidade, professoras, diretoras e coordenadoras.

O estudo também procurou investigar o processo de ingresso e permanência de professores homens em instituições públicas de educação infantil do município

de Belo Horizonte, verificando os avanços legais que culminaram em uma outra configuração do modelo institucional de educação e cuidado, obrigando os sistemas municipais a ampliar a oferta de vagas e, em consequência, aumentar também o número de profissionais, resultando na entrada de homens neste cargo, o que causou estranhamentos e tensões nestes espaços majoritariamente femininos. Utilizando-se, dentre outras, da categoria gênero para desenvolver suas análises, Joaquim Ramos buscou compreender por meio desta investigação como estes professores do sexo masculino interagem com a Educação Infantil e com a comunidade escolar. Com uma metodologia de pesquisa qualitativa, realizando entrevistas e grupos de discussão, concluiu que, ao ingressarem nas escolas, estes docentes homens são encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores, que em geral, demandam menos práticas de cuidado. Outra evidência deste estudo foi de que todos os professores homens investigados necessitaram de um tempo maior para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado de crianças.

Saindo novamente do foco da Educação Infantil, mas investigando homens que atuam com crianças e trazendo a questão de gênero, formação de professores, identidade, docência e masculinidades, Thomaz Spartacus Martins Fonseca, orientado por Anderson Ferrari, em sua dissertação de mestrado apresentada também em 2011 e intitulada *“Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero”*, por meio das narrativas de professoras, gestoras e dois professores que atuam nos anos iniciais, explorou como discursos e representações de gênero e masculinidade aparecem no ambiente escolar a partir da presença de um professor homem, analisando também como estes discursos atuam em sua subjetivação, problematizando ainda as relações de gênero e representações em temas como o cuidar, a feminização do magistério, formação de professores, construção de identidades e masculinidades.

José Luiz Ferreira, na tese de doutorado *“Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural”* apresentada em 2008 ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba e que teve a orientação de Maria Eulina Pessoa de Carvalho apresenta um estudo a respeito dos professores homens que lecionam em escolas rurais do município de Coxixola. Teve como questão central investigar se e como a inserção desses professores num campo majoritariamente “feminizado” produz

significados para o magistério e o ensino infantil, analisando as histórias de vida dos cinco professores da Rede Municipal de Ensino e coletando depoimentos de outros atores com os quais os professores interagem no campo profissional, buscando compreender as percepções não somente dos professores, mas, também, de seus pares, a partir da perspectiva analítica de gênero e masculinidade.

Nesta tese, as histórias de vida são vistas a partir da trajetória que os sujeitos investigados apontaram desde a infância ao presente momento, ganhando destaque a trajetória profissional na carreira docente e as experiências com as crianças em sala de aula. Constata que as experiências destes professores são marcadas por um processo de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero, entendendo a descontinuidade a partir da presença física dos homens no magistério infantil e a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional heterossexual.

Na dissertação de Mestrado *“Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?”* apresentada em 2006 ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e sob orientação da professora Doutora Jane Felipe de Souza, Alexandre Toaldo Bello, ao observar um grupo de vinte e cinco crianças de cinco anos de uma escola infantil da rede municipal da periferia de Porto Alegre durante dois meses, procurou investigar como vão se constituindo as masculinidades, verificando como são feitos os investimentos para que meninos e meninas se constituam homens e mulheres heteronormatizados. Nessa investigação, Bello percebeu que os adultos tem expectativas em relação às crianças, esperando que seus comportamentos estejam de acordo com a norma socialmente estabelecida, o que parece ser entendido pelas crianças, que criam mecanismos para corresponder a estas expectativas, garantindo-lhes menos vigilância. De outra parte, os adultos sentem a sensação de dever cumprido, uma vez que estão contribuindo para a construção de homens e mulheres que agem de acordo com as normas socialmente estabelecidas.

Em 2010, em dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal de Pelotas, intitulada *“Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero”* sob orientação da professora Doutora Márcia Ondina Vieira Ferreira, Diana Lusa buscou analisar o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a alunos/a mostram sobre as relações de gênero. Para tanto, a pesquisa contou com a participação de três docentes,

sendo duas professoras e um professor, utilizando entrevistas semi-estruturadas e observações. Lusa verificou três perfis diferentes, cada um com uma maneira própria de entender os jeitos de “ser menino”, “ser menina”, “ser homem”, “ser mulher”; e mesmo que estes docentes percebam “verdades” relativas ao gênero e lutem para desmistificá-las, ainda assim, demonstram carregar consigo a definição do espaço ocupado por homens e mulheres e as representações de docência, deixando claro que percebem esse ofício como uma ocupação feminina.

Em *“Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública”*, tese defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia e sob orientação do professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas, Eronilda Maria Góis de Carvalho, ao investigar cinco professoras e dois professores de uma pré-escola pública do município de Itabuna/BA, buscou interpretar o trabalho docente na Educação Infantil, em que problematizou questões ligadas ao cuidado e às relações de gênero. Carvalho utilizou depoimentos questionários, entrevistas e observações participantes. O cuidado destaca-se nesse estudo, aparecendo nos ideais e nas práticas pedagógicas. A autora discute acerca do significado que o cuidado tem para os investigados, e se eles desenvolvem práticas de cuidado com as crianças da Pré-escola, as relações entre a maternidade e os ideais de professora dessa etapa; verifica as articulações entre o cuidado e a identidade profissional; constata o desgaste físico, mental e emocional que advém das práticas de cuidado, e aponta que a Educação Infantil deve ser um espaço de aceitação e discussão das diferenças, bem como, de formação dos profissionais.

Destaco que os estudos de Abreu (2003) e de Fonseca (2011) tratam de docência masculina, mas no âmbito do Ensino Fundamental. Ferreira (2008) faz um estudo sobre o que ele denomina de “ensino infantil”, por se tratarem de professores que atuam em turmas multisseriadas – alunos da faixa etária de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma classe – e Lusa (2010) investiga professores dos “anos iniciais”, sendo que 2 (dois) destes professores pesquisados são de Ensino Fundamental e uma professora é de Educação Infantil. Percebe-se que não há, nestes estudos, uma abordagem específica a respeito da docência masculina na Educação Infantil. Entretanto, penso que seria interessante verificar o que dizem estes trabalhos, já que tratam de docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que também tem aproximações com a minha investigação. Nestes

estudos, verificamos a discussão acerca da profissão docente e o espaço de homens que atuam diretamente com crianças, bem como os desafios enfrentados no contexto educativo. Percebi que estas pesquisas promoveram algumas discussões interessantes, que dizem respeito aos conceitos de gênero, masculinidade, feminilidade e profissão docente, verificando que os homens encontram dificuldades de inserção no trabalho docente com crianças e que a opção destes professores pela docência primária, em geral, não está associada ao desejo de trabalhar com crianças, e sim, está relacionada à necessidade de inserção ou ascensão social imediata.

Os estudos de Carvalho (2007), Sayão (2005), Ramos (2011) e Bello (2006), ainda que com enfoques diferentes em relação à docência, trabalham especificamente com questões relacionadas à Educação Infantil. Foi possível verificar que os resultados encontrados nos estudos que tratam da docência masculina no Ensino Fundamental e na Educação Infantil possuem algumas semelhanças, especialmente com relação à inserção dos homens em um contexto majoritariamente feminino.

A tese de doutorado de Carvalho (2007) e as dissertações de mestrado de Sayão (2005) e Ramos (2011) desenvolve relevante estudo sobre as relações do cuidado e educação especificamente na Educação Infantil, explorando o trabalho docente de professores desta etapa de ensino. Estas pesquisas verificam como os homens se constituem como docentes na educação de crianças de 0 a 6 (zero a seis anos), tendo em vista a predominância de mulheres nesta profissão.

Nestes 3 (três) estudos, gênero é um importante elemento analítico, considerando o seu conceito sob o âmbito de relações, que são construídas socialmente. Nestas investigações, é possível verificar que questões envolvendo masculinidades e feminilidades estão presentes no trabalho docente com crianças desta etapa da Educação Básica, compreendendo também a possibilidade de superar binarismos, que são presumíveis, especialmente, por meio da formação docente dos profissionais que atuam nestas instituições. Também foi possível verificar que a docência masculina na Educação Infantil é um desafio para os homens que, ao ingressarem nas escolas, em geral, são encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores. Outra evidência destes estudos foi de que os professores homens investigados necessitaram de um tempo

maior para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado de crianças matriculadas nas instituições públicas de Educação Infantil.

Considerando os resultados encontrados nas análises destes trabalhos, penso que especialmente um ponto merece destaque. No que diz respeito à profissão docente, caracterizada como tipicamente feminina, os estudos de Bello (2006) e Lusa (2010) nos ajudam a compreender porque este pensamento prevalece. Alexandre Bello (2006) defende que há um investimento, já na Educação Infantil, de garantir a heterossexualidade infantil. Este investimento não se configura por meio de movimentos organizados; pelo contrário, existe uma heteronorma vigente, consolidada, que naturalizou o pensamento dos indivíduos. É possível inferir que há, portanto, um conjunto de “regras” e padrões de comportamento que são mais apropriados para homens e mulheres e, mais do que isso, são esperados no contexto social, inclusive nas instituições de Educação Infantil. Uma constatação importante averiguada por Lusa (2010) em sua dissertação de mestrado nos ajuda a compreender as análises de Alexandre Bello. Diana Lusa constata que há diferenças em relação às representações que os professores têm de meninos e meninas no que se refere a comportamento. Outra constatação de Lusa é de que, ainda que os docentes sejam contrários a esta representação, eles acreditam que a docência é uma ocupação feminina.

É interessante verificar que, dentre estes 8 (oito) trabalhos analisados, 5 (cinco) foram realizados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, um número considerável em relação às demais regiões do país. Destes 5 (cinco), 3 (três) são da região Sul, 1 (um) de Santa Catarina e 2 (dois) do estado do Rio Grande do Sul. Os outros 2 (dois) trabalhos da região Sudeste foram realizados em Universidades do estado de Minas Gerais. Os demais, em estados da região Nordeste (um no Piauí, um na Bahia e um na Paraíba). Já nas regiões Norte e Centro-Oeste, nenhum trabalho a respeito do tema investigado foi encontrado.

A pesquisa do tipo qualitativa é a abordagem mais utilizada nestes trabalhos, em que se verifica, de maneira geral, uma articulação bem construída entre os aportes teóricos e os dados gerados nas pesquisas. Um dado que considero importante destacar é a questão das histórias de vida que foram apresentadas nas dissertações e teses selecionadas para esta análise. Verifiquei que as histórias de vida e os percursos, por meio das narrativas dos sujeitos investigados, ganharam

destaque na maioria das pesquisas, visto que a entrevista foi o recurso metodológico mais explorado, assim como a observação, utilizada na maioria dos trabalhos.

Conforme havia mencionado anteriormente, também foi realizada uma consulta em vários portais e *sítes* de diversas instituições de ensino superior e que, preferencialmente, tinham grupos de estudos afinados com a proposta de investigação envolvida. Entre estas instituições, privilegiamos a busca na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelas dissertações e teses com temáticas afins com esta pesquisa, conforme mostra o mapeamento apresentado. Nesta procura, foi surpreendente o número de trabalhos encontrados, já que nossa impressão inicial seria de um número bem menor.

Nossa próxima busca se concentrou no Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) criado em 1990 e que deu origem à Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, do PPGEDU/ FAGED/ UFRGS, a partir do segundo semestre de 2000, grupo que conta com a presença ilustre de Guacira Lopes Louro, importante pesquisadora acerca do gênero no país. Nesta busca, encontramos um bom número de trabalhos, totalizando 39 (trinta e nove). No entanto, foram encontrados muitos estudos com temáticas diversificadas, ligados à questão étnico-racial e sexualidade, que não é objeto de interesse e que não se relacionam especificamente com sexo masculino na Educação Infantil, temática do meu estudo.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), é possível encontrar com facilidade trabalhos sobre as temáticas de gênero, Educação Infantil e infância. Com relação aos estudos destas temáticas que foram desenvolvidos na UFRGS, a busca obteve 53 (cinquenta e três) resultados, evidenciando, nestes estudos, mais trabalhos relativos a feminilidades em relação às masculinidades, aparecendo também temas como identidades de gênero, sexualidade, questões étnico-raciais em pré-escolares, representações de gênero através da mídia e da literatura infantil.

Na procura por trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina, vasculhei também alguns núcleos e grupos dessa instituição que concentram estudos da temática Educação Infantil. Encontramos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE). Também foi possível encontrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 anos (NEE 0 A 6) e o

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), ambos do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC.

Em geral, os 14 (quatorze) estudos da UFSC ligados à temática do meu estudo exploram o espaço da creche, as concepções de infância e seus desdobramentos, com alguns trabalhos relativos à questão do corpo, currículo e implementação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Também se verificam estudos acerca da docência na Educação Infantil, dando enfoque na construção de identidades e nas práticas pedagógicas, sem problematizar o tema gênero.

No entanto, os estudos comprovam que, de fato, os trabalhos a respeito das masculinidades e feminilidades na Educação Infantil são incipientes, merecendo um número maior de pesquisas. Acerca desta discussão, encontramos no artigo “Delineando masculinidades desde a infância” que: “(...) As poucas pesquisas existentes que discutem gênero, infância e Educação Infantil remetem-se principalmente às relações entre homens e mulheres frente ao cuidado infantil (...)” (FELIPE, 2000, p.28 apud BELLO, 2010, p.176).

De acordo com esta afirmação, e considerando o levantamento acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado envolvendo os temas gênero, Educação Infantil e docência masculina que foram desenvolvidos nos últimos anos, percebe-se, pois, um número ainda incipiente de obras, merecendo mais alguns estudos que permitam refletir sobre como estas temáticas se estabelecem e se relacionam em instituições de Educação Infantil. Pretendo ainda, no decorrer deste estudo, dialogar com os trabalhos que estão presentes no mapeamento, como fontes teóricas que poderão contribuir na elaboração de minhas análises.

Assim, este capítulo abordou o tema gênero, os aspectos que envolvem esta questão e alguns elementos importantes acerca da masculinidade, de como esta se constitui, entre outros. Em um primeiro momento, verifiquei, brevemente, como se estabeleceu a Educação Infantil no decorrer dos séculos XIX, XX e XXI. Conforme havia mencionado, neste capítulo, também foi possível analisar a questão de gênero e, a partir de agora, é importante apresentar as análises que foram desenvolvidas a partir dos dados gerados no campo de investigação.

CAPÍTULO 3 – GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM O AUXILIAR, A PROFESSORA E AS CRIANÇAS?

A escolha e análise dos dados gerados em uma investigação me parece um exercício altamente complexo. Tal complexidade se amplia, principalmente quando os dados empíricos são provocativos. Há, pois, outro aspecto que se deve atentar: o critério ou os critérios adotados pelo pesquisador no momento da seleção, interação e interpretação dos dados gerados, visto que, como afirmam Graue e Walsh (1998), “a compreensão deriva das formas de ver, conhecer e relacionar. O que podemos saber está inerentemente ligado, não só a como observamos e porque o fazemos, mas também a como interagimos com os que nos rodeiam” (GRAUE & WALSH, 1998, p.93). Estes autores também estão alertando para as teorias, crenças e ideários que orientam nossos olhares, além das relações estabelecidas com os atores participantes de uma investigação.

A imersão no campo – no caso, a instituição de Educação Infantil – e os instrumentos metodológicos que utilizei – observações, entrevistas semiestruturadas e ainda conversas informais, especialmente com as crianças – para conhecer a realidade pesquisada e gerar dados para a minha investigação são fontes essenciais para a construção desse capítulo. Nele, irei relatar alguns dos aspectos que mais sobressaíram, e que, acredito, devem ser problematizados, tendo como objetivo a elucidação da questão central e das questões norteadoras dessa pesquisa. Além de responder as perguntas que originaram a pesquisa, as análises e interpretações aqui discutidas podem contribuir com outras investigações.

Inicialmente, analiso a questão do estranhamento e da naturalização em relação à homens e mulheres que atuam na Educação Infantil e como estas temáticas se relacionam no cotidiano de uma instituição infantil, verificando os papéis/funções atribuídos a homens e mulheres. Em seguida, discuto sobre o preconceito enfrentado pelos homens ao ingressarem na Educação Infantil, a desconfiança nos momentos iniciais de inserção por parte de familiares, crianças e especialmente, no caso do auxiliar investigado, de suas colegas de trabalho. Mais adiante, comento sobre as razões que explicam a inserção na Educação Infantil da professora e do auxiliar que participaram dessa pesquisa e as diferenças quanto aos aspectos que os levaram a ingressar nessa modalidade de ensino. Outros dados também merecem atenção, e dizem respeito à indissociabilidade entre educar e

cuidar, às atividades divididas-compartilhadas e o que dizem a professora, o auxiliar e as crianças sobre as relações vividas entre eles, no cotidiano da Educação Infantil.

3.1. Homens e mulheres na Educação Infantil: entre o estranhamento e a naturalização

O primeiro aspecto que destaquei foi relativo aos papéis/funções atribuídos a mulheres e a homens, especialmente nas entrevistas que realizei tanto com a professora quanto com o auxiliar. Embora a ideia de papéis tenha, segundo Connell (1995, p.188), vários pontos fracos e “não nos permite compreender questões relacionadas ao poder (...)”, penso que seria interessante, pelo menos nesse momento, usar esse termo para ilustrar o que se espera de mulheres e de homens no âmbito das relações sociais. Em vários momentos da entrevista realizada com a professora, ela relata que acredita haver, sim, diferenças entre homens e mulheres, pelo menos, quando se trata das práticas cotidianas da Educação Infantil. Percebi isso quando mencionei um estudo de Minas Gerais, que aponta que os homens, ao ingressarem nas escolas de Educação Infantil foram encaminhados para funções de apoio, ou para turmas com crianças maiores, exigindo um trabalho diferente do que com crianças pequenas, com as quais as práticas de educar e cuidar são mais intensas. Quando questionei Maria¹⁶ sobre como ela percebia essa problemática e se poderia falar um pouco mais sobre a questão, ela explicou que, de fato, isso acontece, e ainda complementou que:

“(...) Quase sempre os homens são encaminhados para as turmas de crianças maiores, por exigir menos, sabe... Bebezinho mesmo... às vezes os homens não sabem como lidar, e a mulher parece que tem mais experiência, que vai saber lidar melhor se a criança chorar, se tiver que trocar uma fralda ou dar um colo, acho que é por isso...” (Entrevista realizada com Maria em 10/10/2013).

Em dois momentos, especificamente, essa percepção da professora de que há diferenças entre homens e mulheres fica ainda mais claramente visível. Quando solicitei que comente, por exemplo, sobre uma evidência que aparece em alguns estudos a respeito desta área, que aponta que os homens que trabalham com crianças da Educação Infantil necessitam de um tempo maior para demonstrarem as suas competências e habilidades com a educação e o cuidado de crianças, a professora me respondeu da seguinte forma:

¹⁶ Nome fictício que usei para nomear a professora investigada.

“- Olha, não sei... talvez as pessoas, por acharem meio estranho um homem na Educação Infantil ficam meio assim... meio em dúvida se o cara vai conseguir trabalhar com as crianças e tal, mas depois a gente esquece e se torna uma coisa natural” (Entrevista realizada com Maria em 10/10/2013).

Por considerar interessante a resposta da professora, especialmente com relação à expressão “natural” usada por ela, eu quis entendê-la melhor. Então, perguntei se ela considerava que um homem na Educação Infantil não era uma “coisa natural”, e pedi que ela explicasse o que seria natural. Maria argumentou que:

“- É, eu digo assim, é que é difícil ver um homem que trabalha com crianças, ainda mais na Educação Infantil, que as crianças são menores, né?! Parece que a mulher é “talhada” para o serviço, que vai saber lidar melhor com as crianças, é mais natural mesmo! Não sei... Quando a gente tem um filho, por exemplo, quem é que cuida mais, a mulher, claro, não é o homem... Parece que tem coisas que são mais de mulheres e outras que são mais de homens, e a Educação Infantil parece que é mais pra mulher, embora o meu colega seja muito competente, não quero dizer que não seja, pelo contrário, ele sabe trabalhar com as crianças, mas parece que algumas coisas é mais pra um ou pra outro (homem ou mulher), sabe?!” (Entrevista realizada com Maria em 10/10/2013).

Em outro momento, essa demarcação bem definida do que é ser homem e ser mulher e o que cada um “deve fazer” ou é “naturalmente mais apto a fazer” fica explícita quando a indago a respeito dos conflitos que acontecem em sala de aula. Nas observações que fiz, percebi que em geral, os conflitos são resolvidos pelo auxiliar. A questão foi feita exatamente desse modo: “- Eu também percebi em algumas circunstâncias, que José¹⁷ resolve alguns conflitos entre as crianças, entre tu e as crianças... Às vezes, quando fica difícil a tua mediação nos conflitos ele vem e resolve... Podes comentar sobre as razões dessas práticas? É sempre assim, ou existem algumas situações específicas? Por quê?” Vejamos como Maria responde a esta questão:

“- Eu acho que, pelo fato de ser homem, eles respeitam mais. Realmente, quando eu vejo que “a coisa tá feia”, eu nem me meto, já chamo o José e ele resolve, por que eu sei que ele vai resolver mais fácil do que eu. Eu, claro, também resolvo quando tenho que resolver, mas é mais difícil. E não tem, assim, uma situação específica, é mais quando as situações ficam mais complicadas e tal, geralmente com os meninos, que não obedecem tanto, aí é mais com ele mesmo...” (Entrevista realizada com Maria em 10/10/2013).

Mas não é somente a professora que acredita nessas “maneiras diferentes” de ser de homens e mulheres com suas respectivas demarcações e fronteiras verificadas em diversos momentos na rotina da Educação Infantil. O auxiliar José também fala acerca disso.

¹⁷ Nome fictício que usei para nomear o auxiliar de Educação Infantil investigado.

Na terceira parte da entrevista que fiz com o auxiliar, por exemplo, em que tratamos da temática das relações de gênero e o cotidiano na Educação Infantil, fiz referência as mesmas situações de conflito que observei e que foram indagadas à professora. Para ele, elaborei a seguinte questão: “Eu (...) percebi em algumas circunstâncias, que tu resolves alguns conflitos entre crianças, ou entre as crianças e a professora. Podes comentar sobre as razões dessas práticas? É sempre assim, ou existem algumas situações específicas? Por quê?”

“- Olha, eu acredito que, talvez, pelo fato de eu ser homem, as crianças, realmente, me obedecem mais, mas não existe uma circunstância específica em que eu tenho que resolver ou em outra é a minha colega que tem que resolver, não. Mas, de fato, eles me ouvem muito mais. Algumas mães até me dizem que falam em casa: - Fulano, se tu não parar eu vou chamar o “prof” (auxiliar), sabe, então, não sei, acho que é por isso...” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Considereei que a resposta de José não respondia a questão ou merecia um maior detalhamento, tendo em vista que, somente pelo fato de ser homem, as crianças o obedeceriam mais, parece uma resposta insuficiente. Pode-se pensar, em um primeiro momento, que essa é uma maneira simplista de analisar a situação. Todavia, esta é, possivelmente, uma resposta suficiente no âmbito das representações dominantes sobre o masculino e o feminino. Como diz Bourdieu, a sociedade está “organizada de cima para baixo segundo o princípio androcêntrico” (p.09). Por conseguinte, as mulheres tendem menos do que os homens a auto-atribuir-se competências legítimas.

A questão da naturalização acerca das atribuições sociais para mulheres e homens deve ser considerada, mas outros aspectos também devem ser analisados, ainda mais, se considerarmos o fato de que o auxiliar em questão tem formação em nível superior em dois cursos e a professora é formada no Magistério, no curso Normal. É interessante verificar que José tem dois diplomas de Graduação e atua em um cargo cuja exigência é o Ensino Médio. Para o cargo de professor, como o de Maria, a exigência mínima também é o Ensino Médio, mas Técnico, sendo contemplado, nesse caso, pelo Curso Normal ou pelo Magistério. José, portanto, tem uma formação mais ampla. Isso lhe garantiria uma condição, digamos, de equidade em relação à Maria, razão pela qual, muitas vezes, assume funções esperadas pela professora? Não estamos diante de uma situação de relações de

poder¹⁸ em virtude de uma formação técnica mais abrangente? Tendo em vista essa perspectiva, acrescentei mais uma pergunta: “Mas será que o fato de ser homem é o suficiente? Será que a tua formação ou algo do tipo pode influenciar, ou não?”

“- Olha, não sei, mas acho que também tem a ver com a minha personalidade. Eu sou firme com eles, sem ser violento. É difícil eu gritar, muito difícil, e eu percebo que eles atendem muito mais assim. Eu nunca gostei de gritar, por que parece que eu tô desesperado, que eu perdi o controle e a criança percebe isso. Eu vejo que outras colegas que também agem assim, sem perder o controle, mas com firmeza, conseguem ser mais respeitadas pelos alunos, mas mulher ser assim é mais difícil, né... É também uma questão de postura em relação a eles. Eles percebem direitinho as nossas fraquezas” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Pelas afirmações do entrevistado, percebi que, de uma maneira sutil, ele mantém a “ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem” (MEYER, 2003, p.18). Me parece que, pela fala do auxiliar, o papel/função de homem sócio-historicamente construído estaria mantido quando ele fala que é “firme sem ser violento”, por exemplo. Parece que a “firmeza” relaciona-se ao fato de a personalidade do homem, de maneira geral, assumir tal característica, ou melhor, que a “firmeza” seria uma característica ligada ao universo masculino, do qual faz parte, desconsiderando a existência de “muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p. 17). Também é interessante destacar sua análise a respeito de como as crianças observam as reações dos adultos e as relações de poder envolvidas nesses processos.

Quando falávamos a respeito de relações de gênero e os possíveis tensionamentos enfrentados, indaguei José sobre a receptividade com relação a sua presença, especificamente por parte das crianças. Perguntei a ele como os familiares das crianças com as quais trabalha ou trabalhou percebem ou perceberam a sua presença e atuação na Educação Infantil, solicitando ainda que detalhasse situações de conflitos, caso tenha passado por alguma, e quais foram as soluções encontradas para elas. A resposta também foi surpreendente, pois José usou a expressão “não dar muito mole”:

“- Sabe que eles gostam de mim (risos)... Nunca tive problemas sérios, de alguém não querer que eu trabalhe com o filho por eu ser homem e tal... Até que às vezes, no começo, logo quando eu entrei ou quando o aluno é novo, realmente, se percebe uma desconfiança sim, mas depois, com o tempo, eles mudam a postura. As crianças gostam muito de mim. Apesar de eu “não dar muito mole” pra eles, eles gostam de mim e devem falar bem de mim em

¹⁸ Segundo Michel Foucault, o conceito de relações de poder está ligado à todas as formas e níveis de relação – amorosa, institucional e econômica – na qual um quer tentar dirigir a conduta do outro, sendo que estas relações de poder não são estáticas, e podem ser alteradas a qualquer momento, relacionando-se, portanto, à questão da liberdade (MARINHO, 2008, p.14-15).

casa, alguns até relatam o que as crianças dizem sobre nós em casa e sempre, graças a Deus, nunca tive problema nenhum” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Encontramos mais uma vez a ênfase atribuída a “firmeza”, relatada anteriormente. Em ambos os casos, estas expressões foram utilizadas por José. Parece-me que ele estava fazendo uma tentativa de afirmação de sua masculinidade. Apesar de estar em um ambiente tipicamente feminino ou dominado, pelo menos, numericamente por mulheres, ele representaria os homens e a masculinidade, e dominaria, a seu modo – no que diz respeito ao controle e a disciplina –, aquele espaço. Posso inferir que as expressões “firmeza” e “não dar muito mole” tem um sentido semelhante, e que o entrevistado quer reforçá-las por serem tipicamente relacionadas ao universo masculino. Assim, “não dar muito mole”, ter “firmeza”, seriam, necessariamente, aspectos vinculados somente ao homem, à masculinidade? Marília Pinto de Carvalho (1999, p. 207) afirma que “frequentemente, ‘cuidado’ e feminilidade tem sido tomados como opostos de disciplina e masculinidade”. A autora ampara-se em Connell, fazendo a seguinte afirmação:

Como um dos poucos autores que analisou o trabalho docente tendo como referência o sexo e a identidade de gênero do professor ou professora, Connell procurou localizar os elementos socialmente considerados femininos ou masculinos no ensino. Para ele, a capacidade de empatia, de vincular-se emocionalmente com os alunos e de “cuidar”, seria considerada parte da feminilidade, enquanto o estabelecimento de autoridade, a obtenção de ordem e respeito às normas escolares seriam características da masculinidade (CARVALHO, 1999, p.207).

Pelas afirmações do auxiliar, parece que ele percebe que, enquanto homem, ele exerce o controle e o disciplinamento nas práticas que foram observadas e relatadas, numa tentativa de afirmação de seu modelo de masculinidade. A designação mais correta é masculinidades, uma vez que existem múltiplas formas de ser homem, mas deve-se considerar, ainda, a disputa pela masculinidade hegemônica, através da luta por domínio de grupos de homens por meio da definição social da masculinidade. Connell (1995) defende que:

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos

rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos (...) (CONNELL, 1995, p.189-190).

Entretanto, a professora também parece sustentar a tentativa de afirmação do sexo masculino delineada pelo auxiliar, favorecendo, de certa forma, a manutenção de seu “poder” e maior controle sobre as crianças. Pode-se inferir que, ao sustentar que o auxiliar exerce o seu “papel de homem”, ela estaria exercendo, de certa forma, o seu “papel de mulher”. Talvez isso seja reflexo de uma cultura que demarca, que afirma que “isso é de homem e aquilo é de mulher”, fazendo com que mantenhamos as noções de “certo e errado” que foram socialmente estabelecidas. Vejamos, mais uma vez, o que afirma Marília Pinto de Carvalho:

Assim, mulheres professoras, ao afirmarem sua autoridade, sentida como característica masculina, estariam minando a própria feminilidade, aos olhos dos outros e frequentemente a seus próprios olhos. Essa contradição estaria na base da figura estereotipada da professora solteirona, rígida, disciplinadora e assexuada, tão difundida internacionalmente. Ao mesmo tempo, a obtenção de disciplina, ‘mesmo sobre crianças’, seria uma afirmação de masculinidade, especialmente quando envolve violência física, e o exercício da autoridade seria não apenas compatível com a masculinidade convencional, como uma forma dos homens professores enfatizarem aspectos de sua própria masculinidade (CARVALHO, 1999, p. 208 apud CONNELL, 1985, p.155).

Durante as observações, pude verificar que, em alguns momentos, o auxiliar José tomava a frente nas situações de conflito, especialmente quando se exigia autoridade e “firmeza”. Em outros momentos, Maria chamava José para intervir e resolver a situação e/ou situações de bagunça e desordem. Anotei em meu diário de campo os dados gerados nas observações. Um dos trechos mais significativos diz respeito à essa questão, do exercício da autoridade do homem, em que a professora, ao não dar conta de solucionar uma situação de conflito entre as crianças, pede para o auxiliar para resolver o atrito:

- São 11h30. A professora pede para um dos alunos pegar o recipiente onde encontra-se as escovas e creme dental, para que façam a higienização bucal. À medida que vão terminando de almoçar, o auxiliar vai dizendo: - *Vem aqui, pega a tua escova e bota o creme* - dental. A professora os acompanha no banheiro e os auxilia quando necessário. Certa hora, dois meninos, um da turma observada e outro da escola começam a se empurrar no banheiro e disputam a torneira - quem escova primeiro os dentes. As professoras tentam interferir, e os meninos não param. A professora titular da turma observada exclama: - *Ôhhhhh José, vem aqui para ver o que o Marcelo e o Guilherme estão fazendo...* Ele responde: - *Ahhhh, já to indo. É melhor eles pararem antes que eu vá até aí...* Percebi que permaneceram quietos por um momento, até que um deles recomeça a briga. Marcelo diz: - *Ahhhhh tia, olha aqui o Guilherme*. O outro segue falando que não fez nada. Os dois gritam. O auxiliar vai até lá, onde se encontra a confusão e diz, com voz grave: - *Mas o que é que tá acontecendo aqui?! Os dois querem ficar sem jogar hoje lá no*

pátio? Agora deu, entenderam? Os dois ficam quietos e olhando um para o outro (Diário de Campo, 1º/04/2013).

Ainda/ falando acerca de “coisas” consideradas de mulher e de homem, também selecionei um trecho da entrevista. Considero importante analisarmos a expressão “natural”, usada tanto pelo auxiliar quanto pela professora em outra questão. Perguntei a ele: - Tu trabalhas com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em que tens a responsabilidade de cuidar e educar, enfim, tu exeres um trabalho que ainda é considerado feminino. Fale um pouco a respeito disso. Como tu e a professora titular da turma organizam a dinâmica cotidiana (divisão de tarefas, etc.)?

“- É, de fato, parece que a mulher tem uma habilidade natural para trabalhar com crianças, e o homem não, embora eu, como pai, divida as tarefas com a minha esposa, até as consideradas “mais femininas” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Marília Pinto de Carvalho analisa a dimensão social e histórica dos saberes ligados ao “cuidado”, que são tidos como verdades universais e naturais. “Fazia parte dessa naturalização atribuir as características de “cuidado” às mulheres e à feminilidade” (CARVALHO, 1999, p. 226-227).

É preciso considerar que ser mulher e ser homem é fruto de uma construção social, e desde a mais tenra idade, há um processo de formação de meninas e meninos, processos sociais que vão se solidificando e definindo suas feminilidades e masculinidades.

Eu afirmei, em artigo¹⁹ de conclusão do curso de especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Pelotas (2011) que, historicamente, se percebe que algumas profissões foram se constituindo como mais “adequadas” para cada sexo, sendo ele masculino ou feminino.

As crianças, desde muito cedo, passam a desenvolver o entendimento das práticas que são aceitas socialmente, levando-as a “funcionar” a partir destas convenções. Também é fácil identificar os “papeis” sociais que devem ser desempenhados, sejam estes atribuídos aos homens ou às mulheres.

No caso específico da educação e cuidado, percebe-se que esta ideia foi sendo associada/relacionada ao sexo feminino pelo fato das funções de educação e cuidado serem, historicamente, caracterizadas como maternas.

¹⁹ O artigo que me referi é intitulado “Relações de gênero na Educação Infantil: um olhar focado na docência masculina”.

Com relação ao conceito de gênero, Meyer destaca que:

(...) um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação (MEYER, 2003, p.09).

O artigo “Delineando masculinidades desde a infância”, de Alexandre Toaldo Bello e Jane Felipe (2010), ajuda a compreender como a masculinidade é socialmente construída. Os autores fazem uma abordagem acerca da constituição das masculinidades já na Educação Infantil, evidenciando como acontece a constituição de homens – e também de mulheres – heteronormatizados desde a infância, verificando especificamente como as representações de masculinidade são acionadas e percebidas pelas crianças. O estudo que fundamenta as análises deste artigo é de caráter empírico, e foi realizado a partir de observações de um grupo de vinte e cinco crianças na faixa etária dos cinco anos de idade, em uma escola municipal de Educação Infantil de Porto Alegre durante dois meses, num total de cem horas de observação.

Bello e Felipe (2010) afirmam que há poucos estudos sobre gênero, infância e Educação Infantil, apontando ainda a necessidade de as pesquisas discutirem acerca da construção de gênero das crianças pequenas. Mais adiante, o artigo traz uma relação interessante entre a teoria da liquefação da modernidade de Zygmunt Bauman (2001), e as masculinidades delineadas na infância, constatando que estas não se prendem a estruturas sólidas, já que, muitas vezes, as crianças se manifestam conforme a expectativa dos adultos, de quem os vigia, à medida que tentam mostrar, por meio de diferentes linguagens (corporal, oral, entre outras), que sabem distinguir o que é ser homem ou ser mulher, sabendo, também, definir o que pode ser expresso e o que deve ser silenciado. Pode-se afirmar que o comportamento é construído no contexto familiar e, ao chegar à escola, a identidade já está constituída. Este outro contexto social vai mostrar várias outras possibilidades, mas o sujeito já domina os códigos sociais esperados.

No texto, é possível verificar também que não há uma definição para masculinidade ou feminilidade, embora algumas masculinidades e feminilidades sejam mais valorizadas no contexto social que outras, pois há, ainda que de forma velada, certa imposição de significados, que privilegiam comportamentos, digamos,

“essenciais” esperados por homens e mulheres, como é o caso do argumento da natureza, que justificaria as desigualdades sociais entre o sexo masculino e feminino, por exemplo. Sendo assim, os meninos, desde muito cedo, aprendem a se portarem segundo a norma socialmente estabelecida, referendada por Louro (1997) como heteronorma²⁰.

Em linhas gerais, o artigo de Bello e Felipe (2010) aponta que vários investimentos são feitos para que se constituam as masculinidades desde a infância, que vão desde os discursos adultos, que lhes indicam como agradá-los sendo meninos que obedecem à norma até os estímulos precoces de apreciação dos corpos femininos, por exemplo.

Bello e Felipe (2010) também chamam atenção para o fato de que, tanto as crianças como os adultos buscam garantir a heterossexualidade, em virtude da forma naturalizada de pensarmos o mundo, tomando como base o trinômio gênero-sexo-sexualidade. O que ocorre é que as crianças, mais especificamente os meninos, desde muito cedo, vão dominando os códigos masculinos que lhes garantem conquistar o que desejam (ideia de poder). Já aos adultos, promover estes mecanismos de conduta da heteronorma lhes causa conforto no sentido de assegurar o cumprimento de sua tarefa, garantindo que as crianças ajam de acordo com os padrões definidos pela cultura vigente.

Porém, conforme mencionado anteriormente, Bello e Felipe (2010) apontam que, desde cedo, são feitos investimentos em prol da heteronormatização, embora a inserção dos meninos e dos homens na norma masculina pareça se configurar de maneira distinta. Os meninos vão construindo estas representações de maneira elíptica e dinâmica, em que eles vão, dependendo do contexto e da circunstância, afastando-se e aproximando-se da norma masculina ideal, ora seguindo a heteronorma, ora desobedecendo-a, transgredindo-a. Já nos adultos, o que se percebe é uma rigidez maior para seguir as representações socialmente estabelecidas, mesmo que estas representações mereçam, de tempos em tempos, reparos e transformações. Considera-se que há, por grande parte dos homens, uma ocultação do homem hegemônico neste processo.

²⁰ Louro (1997, p.49-50) afirma que “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual, cristã, têm sido nomeados como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”.

É possível observar, portanto, que obedecer à quantidade de exigências e atributos que o definem consiste em uma tarefa árdua, complexa, mesmo que esta garanta aos homens a possibilidade da conquista de poder que o homem hegemônico detém. Isto evidencia que os homens são mais subjugados, mais vigiados. Espera-se que os homens, nos diferentes contextos sociais, ajam conforme a norma estabelecida para os homens, o que possivelmente aconteça também com um homem que atua como auxiliar de Educação Infantil.

Nesse item, muitas questões merecem destaque. Destaco o que dizem professora e auxiliar acerca da percepção que estes têm da “firmeza”, característica que, segundo ambos, estaria ligada ao homem e que, por isso, as crianças o respeitariam mais. Outro dado: o fato de que os homens são encaminhados para turmas de crianças maiores, uma vez que as mulheres seriam “naturalmente mais aptas” ao trabalho com as crianças menores, que em geral, necessitam de mais educação e cuidado. Mas como será que esse homem foi visto ao ingressar na Educação Infantil, um espaço predominantemente “habitado” por mulheres?

3.2. Um homem num universo feminino: olhares, reservas e preconceitos frente aos homens na Educação Infantil

Outra temática de análise relevante diz respeito ao preconceito relatado pelo auxiliar com relação aos homens. Professora e auxiliar acreditam que um homem, ao ingressar na carreira do magistério e exercer atividades docentes em uma instituição escolar é visto com reservas por vários segmentos da comunidade escolar, abrangendo desde as colegas de trabalho, como também os familiares das crianças.

Durante as observações, não consegui captar situações que me levassem a acreditar que o auxiliar sofria algum tipo de desconfiança quanto a sua atuação na Educação Infantil. Pelo contrário, eu percebi momentos de interação e descontração, entre os diversos profissionais que atuam naquela instituição. Entretanto, em diversos momentos das entrevistas com a professora e o auxiliar, verifiquei que havia, um olhar mais atento em relação àquele profissional. Especialmente no início da carreira, ou seja, nos primeiros momentos do ingresso no magistério, surgiram os primeiros desafios quanto a sua presença naquele espaço até então “habitado” apenas por mulheres e crianças.

O fato de pertencer ao sexo masculino e exercer práticas docentes na Educação Básica é motivo de perplexidade, pois se percebe um número muito maior de mulheres atuando nessa etapa do ensino. Quando se trata de Educação Infantil, em que as crianças são pequenas e as atividades de educação e cuidado é mais intensa, essa perplexidade tende a aumentar.

Destaco alguns trechos da entrevista com relação aos desafios enfrentados pelos homens na Educação Infantil, e penso que seria interessante problematizar tal questão. Na primeira parte da entrevista com José sobre sua trajetória profissional e formação docente, especialmente nos percursos, desafios e tensionamentos, ele expressou suas inquietações, dificuldades e superações. Por vezes, fui acrescentando outras perguntas, a fim de enriquecer o diálogo. Segundo José:

“- É, parece até meio estranho né?! (risos) Assim, eu só trabalho com mulher, no meio de um monte de mulher... Mas é tranquilo. No começo, claro, todo mundo me olhava meio assim, meio com desconfiança e tal, mas depois, com o tempo, elas se acostumaram comigo... Lilian: – Elas quem? As crianças, as colegas de trabalho, as mães... Não, as colegas de trabalho mesmo. Com as mães também, com os pais, né, um homem e tal... Mas acho que até foi mais difícil com as colegas, mas foi só no começo mesmo, depois foi tranquilo. Lilian: – E por que tu achas que as tuas colegas te olhavam com desconfiança no começo? - Ahhh... Acho que pelo fato de ser homem né?! Não é comum um homem querer ir pra Educação Infantil, são pouquíssimos os homens, ainda mais como auxiliar. Tem toda aquela questão da pedofilia, que eu também tenho medo, até prefiro trabalhar com crianças maiores, de preferência que estão no Pré, que já sabem falar, sabe... Por que pode acontecer alguma coisa dentro de casa ou na rua e pensarem que foi na escola, né?! E não sei, por isso mesmo, pelo fato de normalmente ter muito mais mulheres trabalhando na Educação Infantil do que homens, “aí” fica aquela coisa... Ohhh, um homem aqui, sei lá... Algumas colegas até me disseram que, por estarem tão acostumadas no meio só de mulheres, não se sentiram muito “à vontade” com um homem, até pra falar alguma coisa, falar alguma coisa sobre mulher, sabe (questões femininas, como menstruação ou algo do tipo), alguma piada mesmo, que às vezes “a gente” fala no intervalo ou quando as crianças estão mais afastadas, claro... Com um homem, já tem que ter mais cuidado e tal...” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Nesse trecho, aparecem algumas questões, que merecem ser ressaltadas. Primeiramente, ele chama a atenção para o fato de ser um homem que “só trabalha com mulher, no meio de um monte de mulher”. E depois, complementa que “é tranquilo”. Questiono porque ele fez tal observação. Trabalhar em um meio onde há muitas mulheres é diferente de trabalhar em um ambiente em que há muitos homens? Seria pior/melhor trabalhar somente com mulheres, sendo ele o único homem? Será que trabalhar somente com mulheres o diferenciaria dos outros homens? Penso que essas questões, especialmente a última, mereceriam maior aprofundamento talvez em uma próxima investigação.

Outro dado levantado por José indica a desconfiança das colegas de trabalho, por vezes mais intensa do que dos familiares ou das crianças, logo que ingressou na Educação Infantil. Nos estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil, principalmente de dissertações e teses nos últimos anos, verifiquei que esse é um dado que aparece em várias dessas pesquisas, ou seja, a dificuldade enfrentada pelos homens que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, que pela especificidade de sua faixa etária, demandam mais práticas de educação e cuidado. Essa dificuldade é expressa, primeiramente, pelo olhar desconfiado das colegas e por uma espécie de “estágio probatório”, que serviria para verificar se esse homem “é confiável”. Um exemplo é a dissertação de Mestrado de Joaquim Ramos, de 2011, da Pontifícia Universidade de Minas Gerais – PUC-MG, que promoveu entrevistas e grupos de discussão com pais, mães, parentes e professoras acerca das relações estabelecidas com docentes do sexo masculino na Educação Infantil em escolas daquele estado. Ramos aponta que:

Não se pode deixar de destacar que, além da explícita rejeição à figura masculina na educação infantil, é perceptível o olhar atento e desconfiado dos adultos quando um professor do sexo masculino ingressa na instituição. Percebe-se que [...] vários professores, ao tomarem posse em seus cargos de educador infantil, foram encaminhados para as funções nas quais atuariam sob a vigilância constante de outros profissionais. Ou seja, eram colocados na função de professor do apoio, na função de professor responsável pela “educação física”, pelas oficinas de artes, de informática ou qualquer outra linguagem nas quais existissem menor demanda de cuidados e de toques físicos. Nos casos em que surge a necessidade de executar as funções relacionadas ao cuidado, geralmente outras pessoas (professoras em horário de projeto, professoras do apoio ou uma auxiliar de serviços gerais) eram acionadas para desempenhar tal tarefa, desincumbindo, assim, o professor homem de cumpri-las. Esses relatos demonstraram que é preciso um tempo mínimo para sair da condição de mero “desconhecido” e tornar-se, efetivamente, integrante do grupo. Cada professor, dentro de suas especificidades e idiosincrasias, requer um tempo diferenciado para superar essa fase inicial: uns mais, outros menos. O fato é que todos, sem distinção, precisam passar por esse *estágio comprobatório* antes de serem aceitos pela comunidade escolar (RAMOS, 2011, p. 99-100).

Questionei Maria, sobre esse tempo maior que os homens necessitam para demonstrar suas competências e habilidades e as possíveis desconfianças com respeito a esse novo docente. Apesar de, em vários momentos da entrevista e também durante as observações, ela expressar um bom entrosamento com seu colega por meio do ambiente descontraído – o qual qualifiquei como um ambiente agradável de trabalho -, constatei que José também passou por esse período de “estágio comprobatório”, analisado por Joaquim Ramos em sua dissertação. Assim

como afirmou José, também Maria, que trabalha atualmente com ele, percebeu um olhar mais atento por parte de suas colegas de trabalho.

Também entendo que uma questão bastante importante, especialmente no contexto contemporâneo e que merece atenção, diz respeito à pedofilia. Ele afirma que sente desconforto em certos momentos, e talvez aja de maneira mais comedida em algumas situações para que não surjam dúvidas quanto a sua postura e atuação com as crianças. Penso que essa é uma questão problemática, visto que a atuação na Educação Infantil, independentemente se na condição de professora ou auxiliar ou independentemente da condição de mulher ou homem, demandam práticas de educação e cuidado, ou seja, práticas que demandam o toque, o afeto, vínculos emocionais que, inclusive, são ferramentas/instrumentos altamente relacionados ao profissionalismo esperado quando se tratam das práticas de educação e cuidado na Educação Infantil.

Verifiquei durante as observações realizadas que José, apesar de sorrir muito, expressar suas emoções com espontaneidade e em muitas situações interagir com as crianças – meninas e meninos –, por vezes evitava certas situações. Posso citar como exemplo, quando estavam jogando futebol no pátio da escola e acontecia uma jogada que gostavam muito, como no momento do gol. Por vezes, percebia que as crianças estavam entusiasmadas e todas corriam para abraçar o auxiliar José. Ele retribuía o abraço, sorria, interagia com as crianças, embora agisse de maneira rápida e, digamos, mais retraída. Durante as observações, em nenhum momento vi o auxiliar com alguma criança no colo. O que observei foram momentos de a criança vir, acontecer uma situação de aproximação e carinho, mas em que José rapidamente se afastava.

Diante disso, pergunto: as práticas de educação e cuidado demandam ferramentas/instrumentos que requerem o toque, por exemplo, e o auxiliar, pela condição de ser homem, evita tais situações? Será que as práticas de educação e cuidado, tão imprescindíveis quando se está trabalhando com crianças da Educação Infantil, não estão sendo prejudicadas?

3.3. Razões que explicam a inserção da professora e do auxiliar no cotidiano da Educação Infantil: diferentes posturas e argumentos

Destaco outra temática de análise relevante nessa investigação. Refiro-me ao ingresso de mulheres e homens na Educação Infantil. O que pode explicar a

inserção dessa professora e do auxiliar no contexto da Educação Infantil? Os dados analisados a partir do levantamento das dissertações e teses sobre a docência masculina na Educação Infantil foram importantes para as análises e questionamentos acerca da entrada dos sujeitos da pesquisa nessa etapa da Educação Básica.

Constatei que há relações entre os resultados das dissertações e teses consultadas e as análises que construí. Um aspecto relevante diz respeito às razões que levam um homem a trabalhar na docência com crianças pequenas, que difere das razões das mulheres.

A dissertação de Jânio Jorge Vieira de Abreu ilustra minhas constatações, pois o autor desenvolveu um estudo no qual investiga a trajetória profissional de vários homens que atuam e/ou atuaram no magistério primário de Teresina durante o período de 1960 a 2000. Ele averigua que:

O desemprego crescente em nosso país tornou-se um dos principais fatores para a escolha dos homens pelo magistério. Em todos os depoimentos neste trabalho há uma referência, uma relação entre estar no magistério e a necessidade de inserção no mercado de trabalho. Apesar dessa forma de inserção no trabalho docente, os homens são motivados a permanecer na profissão, embora com o desejo, na maioria dos casos, de galgar outros espaços, principalmente deixando o trabalho com as crianças (ABREU, 2003, p.116).

Constatei que a questão do mercado de trabalho foi, de fato, um elemento decisivo para o ingresso nessa profissão por parte do auxiliar José, o que difere em relação à professora. Maria relatou que iniciou na carreira do magistério tardiamente, não por opção, mas por não ter tido a oportunidade de iniciar antes, e que algumas pessoas até mencionavam que ela era “velha” para ingressar em outra profissão. Entretanto, ela salienta que ser professora era como um “sonho” que não havia sido realizado, algo que ela desejava há muito tempo e que poderia alcançar, e por isso resolveu dar continuidade aos estudos e iniciar uma carreira no magistério. Já no caso dos homens, provavelmente essa idealização com relação a ser professor não acontece com a mesma proporção. Quando solicitei que me falasse sobre a sua trajetória profissional, formação, percursos, atuação, dificuldades e desafios, um pouco sobre as EMEI’s, tempo de trabalho, cursos, entre outros. José explicou:

“- Bom, minha trajetória profissional na Educação Infantil já tem “uns quantos” anos, mais ou menos uns 10. Nesse tempo, passei por algumas escolas (umas três), mas conheço várias EMEI’s, e também conheço muitos colegas que atuam em outras escolas do município. Eu entrei na Educação Infantil “meio que de paraquedas”, né?! Foi assim... Bom, eu tenho duas graduações, que não tem muito a ver com a Educação Infantil (uma relativa a área da

educação e Bacharelado em Direito), *mas eu queria trabalhar, já trabalhei em outras coisas antes também, então, fui fazendo vários concursos que apareciam. Daí, eu fiz o concurso aqui pro município, fui aprovado e nomeado em poucos meses. Já fiz vários concursos, fui aprovado em muitos, bem colocado inclusive, mas não fui chamado. Cheguei aqui “meio que de paraquedas”*(risos) *mas gostei, gosto de crianças, tenho facilidade com elas, então, “tô” ficando* (risos). *Mas, por outro lado, estar na Educação Infantil, se for parar pra pensar, é um desafio, por que tem que ter muita responsabilidade, sabe... É uma tensão constante, porque se tu vais sair (da escola, em algum evento, como a Feira do Livro, por exemplo), tu tens que tomar um cuidado redobrado, porque tem sempre um “mais medonho”, mais agitado, que quer sair, fugir, ou pode se machucar... Até aquelas crianças mais quietinhas tu tens que ficar atento, porque podem ficar pra trás e se perder, aí tu fica com medo, né?! Parece que Educação Infantil é simples, é “só cuidar” de crianças, mas não é bem assim... Não sei se eu falei tudo... É isso?!”* (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Em vários momentos da entrevista, percebi que ele pensa as questões cotidianas da Educação Infantil, e que suas ideias, de certo modo, coincidem com os estudos mais recentes, como as críticas sobre a dissociação entre educar e cuidar. Em certos momentos, tanto na entrevista com o auxiliar, como na entrevista com a professora, eu pensei que isso pudesse ser proposital, ou seja, que eles, em certa medida, tentassem responder as perguntas de acordo com o que eu esperava, pois percebi que suas respostas correspondiam com o que as pesquisas e estudos atuais vêm apontando. Em alguns momentos, também percebia que paravam e pensavam o que iriam responder, e a impressão que tive foi de que havia outras coisas a serem ditas. Essa pausa em suas respostas, além da impressão de que esperavam, de certa forma, tentar corresponder às minhas expectativas como pesquisadora, pode indicar um aspecto fundamental quando se trabalha com entrevistas, o purismo, referendado por Thiollent. Ele afirma que:

(...) a entrevista (de pesquisa) não é simplesmente um trabalho de coleta de informações, mas, sempre uma situação de interação, ou mesmo de influência entre dois indivíduos, e que as ‘informações’ dadas pelo sujeito (o ‘material’ que ele fornece) podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (THIOLLENT, 1980, p.178).

Entretanto, também constatei que o auxiliar por vezes expressa uma concepção do cuidar como algo da ordem da assistência, para além de um trabalho a ser pensado, planejado. A impressão que tive foi de que ele reflete sobre a sua prática, mostra conhecimento e desenvoltura acerca do trabalho que desenvolve, mas que, apesar disso, ainda percebe seu trabalho como algo, digamos, “pouco

profissional”²¹, uma vez que sua prática pedagógica de educação e cuidado não “necessitaria” de planejamento.

No trecho acima, ele salienta que “caiu de paraquedas” na profissão, o que significa que o trabalho na Educação Infantil não foi resultado de uma opção, diferente de Maria, que atribuiu sua escolha à uma opção, um sonho. José conta que na época do ingresso queria trabalhar, fez o concurso municipal e foi nomeado; no entanto, para ele, o cargo que possui é provisório. Mais adiante, o questionei a respeito dos estudos e pesquisas que indicam que muitos homens que atuam na Educação Básica encontram dificuldades de inserção no trabalho docente e que tal opção pode não estar associada ao desejo de educar e cuidar crianças pequenas, mas a outras questões como a entrada no serviço público. Solicitei que relatasse como foi sua entrada na Educação Infantil. Ele relatou de forma enfática:

“- Não, como eu te disse, eu queria trabalhar, fiz concurso, fui nomeado, mas eu não queria ser professor, trabalhar com crianças e tal... não foi uma questão de vocação, como eu digo. Foi o que apareceu e eu tô aqui hoje, e acho que é o que acontece não somente com relação aos homens, mas muitas mulheres também, por que realmente o salário é muito baixo pra quem trabalha na Educação Infantil, além da responsabilidade que a gente tem que ter... Apesar de gostar muito de crianças, eu vou continuar fazendo outros concursos para sair da Educação Infantil” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Para José, assim como para muitos profissionais da educação, a carreira do magistério não garante uma remuneração salarial desejável – sendo motivo de descontentamento. Garante, no entanto, o ingresso no mercado de trabalho com um emprego razoável, pagamentos mensais e direitos que lhe conferem “dignidade” e estabilidade, benefícios que uma pessoa desempregada ou autônoma não tem.

Jânio Abreu (2003) também dialoga em sua dissertação com Denise Catani, Belmira Bueno e Cynthia Pereira de Sousa (CATANI et alli, 1998). Elas debatem, nesse trabalho, acerca da formação dos professores homens que trabalham nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em São Paulo, e os motivos que levaram esses homens a optar pela carreira e de freqüentarem o Ensino Superior em cursos de formação de professores que se destinavam a atuar nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

²¹ Expressão utilizada por mim, ou seja, em nenhum momento da entrevista José empregou tal expressão.

O estudo traça um paralelo entre as narrativas de mulheres e homens que estão nas mesmas condições. As autoras indicam que há diferenças quanto à questão do processo de escolarização, demonstrando certa insegurança por parte dos homens. Apontam também que a presença de modelos profissionais masculinos (parentes próximos e professores) foi relevante, e que acabaram por influenciar suas opções pela profissão. As autoras assinalam ainda a relação com o conhecimento, que para alguns desses homens ocorre na forma de uma descoberta intelectual, uma confiança, uma segurança e/ou facilidade maior com determinada área do saber, diferentemente das mulheres.

Parece-me que um dado acerca das motivações que levaram a professora Maria e o auxiliar José a ingressarem nos cargos que atuam merece destaque. Como vimos, há diferenças entre o que os mobilizou para a carreira do magistério sendo, Maria por opção vocacional e José, por precisar de um emprego, em virtude da escassez de oportunidades no mercado de trabalho, ainda que tenha dois diplomas de graduação. Nas dissertações e teses, confirmei um desses fatores: a questão do emprego é determinante entre os homens para o ingresso no magistério.

3.4. A indissociabilidade entre educar e cuidar

Sabe-se que uma variedade de estudos, pesquisas e encontros na Educação Infantil no final do século XX, principalmente a partir da década de 80 vem intensificando os debates em torno dessa área. Vimos que esses debates aumentaram o interesse a respeito dessa etapa da Educação Básica, e foram determinantes no sentido de promover a publicação de alguns documentos que possibilitaram a discussão acerca de um princípio fundamental quando se trata de Educação Infantil: a indissociabilidade entre educação e cuidado, em virtude das especificidades do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas.

Embora não seja tema central de minha dissertação a discussão sobre educação e cuidado, é preciso analisar o estigma do termo cuidado e sua ligação histórica com as mulheres e ao universo feminino no Brasil. Quando se fala em cuidado, logo se pensa em mulher, na maternagem, e no “dom” natural que teriam as mulheres em diferentes contextos sociais para o cuidado, tanto na condição de mães, como na condição de professoras, por exemplo. O conceito de cuidado, pois, tem como característica, o trânsito “entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas” (CARVALHO, 1999, p.51).

Essa variedade de significados atribuídos ao conceito de cuidado se deve, como bem apontou Marília Pinto de Carvalho (1999) em “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais”, às diferentes correntes teóricas que se ocuparam em estudá-lo, como a Psicologia e a Sociologia, propagando, em consequência, os significados que cada corrente emprega. No entanto, Marília Pinto de Carvalho afirma que:

Essa multiplicidade de significados, construída a partir de diferentes marcos teóricos, tem contribuído para a dificuldade em se utilizar adequadamente o conceito de ‘cuidado’, ora entendido como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central da subordinação social das mulheres. Em cada abordagem o estatuto teórico do ‘cuidado’ – tema muito raramente debatido – pode variar, sendo tomado tanto como categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, quanto como valor ético ou como conceito descritivo, empírico (CARVALHO, 1999, p.51).

O binômio educação e cuidado parece ter ganhado *status*, e muitas pessoas, especialmente ligadas a área da educação sentem-se autorizadas a mencioná-lo quando se trata de Educação Infantil. É certamente algo importante para se discutir nesse estudo. A ligação que há entre cuidado e mulheres também é um elemento bastante interessante e que apareceu nos dados gerados em minha investigação. A *dominação masculina*, evidenciada por Bourdieu (2002), teria alguma relação entre a ligação que se estabeleceu entre cuidado e mulheres?

No parágrafo anterior, levantei alguns aspectos. Penso que é preciso problematizá-los, considerando os dados extraídos das observações, entrevistas e conversas informais realizadas com a professora, com o auxiliar e com as crianças participantes dessa pesquisa.

3.4.1. “*Tudo, em Educação Infantil, é educação e cuidado*”: o que dizem o auxiliar e a professora?

As denominações educação e cuidado, assim como educar e cuidar, ou educação cuidadosa e cuidado educacional ocupam posição de destaque em documentos da Educação Infantil, nas produções acadêmicas e nos discursos de professoras/es e outros profissionais, razão pela qual muitas pessoas que trabalham com ou na educação sentem-se autorizadas a falar sobre educação e cuidado, especialmente àquelas ligadas, de alguma maneira, à Educação Infantil. Mas o que, de fato, essa expressão significa? Entendo que há uma pluralidade de sentidos, que devem ser contextualizados. No caso dessa investigação, meu olhar é voltado para

a compreensão desses sentidos do ponto de vista do auxiliar e da professora, bem como dos seus desdobramentos no cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, as observações e especialmente as entrevistas realizadas com a professora e o auxiliar apontam algumas pistas no sentido de problematizar a questão.

Vejamos os comentários tecidos por Maria:

“- Eu percebo que é uma união, que não existe ou só cuidar ou só educar. Os dois caminham juntos, quem cuida tem que educar e quem educa tem que cuidar. Eu não consigo determinar claramente... Não, nesse momento eu tô só cuidando, ou eu tô só educando, sabe, pois ambos caminham juntos, o cuidar e o educar... É até bonito por que em muitos momentos, quando estamos fazendo alguma atividade ou até conversando com eles (crianças) e eles (crianças) são espertos, “pegam” rapidinho o que a gente diz eu penso: - Nossa, como ele/ela aprendeu, isso vai ser muito útil e não vai nunca mais esquecer”. Eu gosto quando eles (crianças) vão pra casa deles (crianças) e até ensinam os pais sobre algumas coisas que aprendem aqui na escola. Nesse momento, eu vejo que eu tô contribuindo para o futuro dessas crianças, sabe, que eu tô fazendo o bem, e que de alguma maneira eu tô cuidando sim deles (crianças), ao mesmo tempo que eu educo. É isso... Acho que é mais ou menos isso” (Entrevista realizada com Maria em 10/10/2013).

É interessante verificar que a professora não dissocia educação e cuidado. Ela define como percebe essa relação, ou seja, de forma entretecida, sem hierarquias. Ela percebe exatamente como as políticas foram construindo essas dimensões. Apesar de ser bastante sucinta em suas declarações, a professora diz que, para ela, é difícil diferenciar quando está educando e quando está cuidando, e que, usando um exemplo do que acontece no cotidiano – quando as crianças aprendem algo útil para a sua vida e até mesmo conseguem “ensinar” o que aprenderam para seus pais – vê que “os dois caminham juntos”. Percebo que várias pessoas pensam assim e falam sobre educação e cuidado dessa forma, como algo que acontece simultaneamente e que não é possível separar ou determinar claramente o que é educação e o que é cuidado. Tal indissociabilidade é compreendida, segundo Documento Mec/ UFRGS 2009, em três eixos:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados

acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bemestar (Mec/ UFRGS 2009, p.68-69).

O documento Mec/ UFRGS 2009 ainda aponta críticas ao educar e cuidar compreendido como binômio, pois, a separação em duas palavras implica ações separadas, o que legitima a existência de dois profissionais – professora e auxiliar – reforçando, desse modo, a separação. Outra crítica: a disputa pela hegemonia entre os dois termos, em que diferentes áreas do saber defendem a prevalência de um sobre o outro. Por fim, considerando esses fatores, alguns autores defendem que seria mais apropriada a expressão “cuidados educacionais”, com vistas a um melhor entendimento da indissociabilidade de cuidar e educar (Mec/ UFRGS 2009, p.70).

Fiz exatamente a mesma pergunta ao auxiliar com relação à educação e cuidado. É interessante examinar as diferentes concepções entre ele e a professora.

“- Acho que eu mais ou menos te respondi anteriormente. Sendo bem objetivo, cuidar seria referente a alimentação, higiene, e também cuidar sem o compromisso de ensinar algo. Educar seria ligado as atividades pedagógicas, trabalhos de pintura, teatro, e tal. Mas, pelo que eu percebo no discurso das minhas colegas, e até por ter na família algumas professoras, esse cuidado e educação é algo muito mais amplo, que não é... vamos dizer assim... descolado, separado, não pode ser dissociado, como dizem. Tudo, em Educação Infantil, é cuidado e educação. No momento em que eu estou cuidando, eu também estou educando e vice-versa. Cuidar não é apenas olhar a criança brincar, é interagir, é mediar, e assim, eu estou educando a criança, acho que é mais ou menos isso... Não sei se eu consegui ser claro...”
(Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Neste trecho, é possível verificar que José dissocia educação e cuidado, relacionando cuidar à assistência e educar à instrução, acrescentando ainda que ele percebe que na ação é uma coisa e nos discursos é outra, ou seja, há uma compreensão geral por parte dos profissionais da Educação Infantil de que não existe separação entre educar e cuidar, entretanto, é possível, a partir do seu ponto de vista, perceber essa divisão.

Ele, diferentemente da professora, tenta ser, como ele mesmo fala, “objetivo”, e prefere não utilizar exemplos ao responder as questões que lhe são feitas. No caso específico dessa pergunta, em um primeiro momento, o auxiliar refere-se claramente às atribuições de cada cargo, quando fala nas questões relacionadas à higiene e alimentação e as práticas pedagógicas, que seriam atividades de pintura, entre outras de ordem instrucional. Porém, mesmo sendo breve em suas colocações, percebo que ele trata de maneira binária educação e cuidado, quando

fala das ações e, após, afirmando que essa dimensão vai além das práticas pedagógicas e de higiene e alimentação, e que não se trata de algo que pode ocorrer de modo separado, nos discursos das professoras. Outro dado que considerei interessante foi a percepção dele acerca da relação que algumas pessoas fazem entre cuidar e brincar.

Em uma questão anterior, quando o questionei a respeito da formação para atuar na Educação Infantil, ele declara que é fundamental que os profissionais sejam mais bem preparados e estejam capacitados para enfrentar as demandas cada vez mais complexas, nos contextos coletivos de Educação Infantil. Segundo José:

“- Bom, é verdade. Cada vez mais eu vejo que se torna necessário uma formação mais ampla para quem é da Educação Infantil. Primeiro por que parece que na Educação Infantil é só cuidar das crianças e deu. Eu não concordo com isso! Não é que seja uma preparação para o Ensino Fundamental, mas acho que os profissionais devem oferecer uma educação rica, com a utilização de diferentes linguagens, como música, teatro, as linguagens artísticas de uma forma geral... Eu, por exemplo, trabalhei muito tempo com teatro, e as crianças aprendem muito, foi muito bom, mas não é só por isso. A formação tem que ser boa até mesmo pelos desafios que a gente enfrenta no dia-a-dia, por exemplo, com algum aluno que tenha deficiência. Muitas vezes, a gente não sabe lidar, e “ai”, como é que tu faz? Sabe... essas coisas...” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Nessa questão, penso que seria importante atentarmos para os aspectos que José enfatiza. Observa-se que José, e também a professora Maria, refletem sobre seus contextos de trabalho. Especialmente no trecho acima, as colocações de José apontam elementos que fazem parte da realidade da escola contemporânea, como por exemplo, a importância da formação para trabalhar com crianças especiais e a especificidade da Educação Infantil, bem como as múltiplas linguagens nas práticas cotidianas.

Ainda nessa questão, o auxiliar afirma que para ele, cuidar não é “só cuidar”. Ele critica o cuidado impessoal e restrito ao higienismo, alimentação, sono, tudo muito impessoal e sem uma intencionalidade. Considerei interessante o uso da expressão e senti a necessidade de explorar mais acerca dessa afirmação, e acrescentei outra pergunta: “- Tu falaste uma coisa que me chamou atenção, sobre cuidar. Tu disseste que parece que na Educação Infantil é só cuidar, né?! O que seria esse cuidar que mencionaste?”

“- Cuidar que eu digo é só deixar eles brincarem e “cuidar” pra não se machucarem, não fazer nada com as crianças, não propor uma atividade, só deixar eles assistirem um DVD e ficar nisso, sentados... Levar pro pátio e deixar livre... Claro, tem momentos que tem que ser assim mesmo, um tempo livre “pras” crianças é importante também, mas não sempre, como às vezes “a gente” vê. Cuidar também se refere a alimentação e higiene, mas eu me

referi a esse cuidar com deixar livre, mas eu discordo. Tem que mediar, propor alguma atividade, ter algum objetivo, senão, fica muito fácil vir pra cá (escola) e não fazer nada... (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

Mais uma vez, José aponta questões que merecem reflexão e discussão. Dois pontos são interessantes nesse depoimento. Essa relação entre cuidar e brincar chama a atenção, pois se percebe, pelo depoimento do auxiliar, que se costuma estabelecer uma relação simplista entre esses dois termos, pelo menos ele o fez. Ao se referir ao brincar e utilizar a expressão “cuidar que eu digo é só deixar eles brincarem”, ele acabou, em certa medida, desqualificando tanto o cuidar quanto o brincar, ainda que discorde e deixe claro que deve-se propor alguma atividade e fazer mediações com as crianças. Uma pergunta: será que essa relação entre cuidar e brincar é estabelecida por outros profissionais da Educação Infantil ou trata-se de uma percepção isolada? O auxiliar fala ainda sobre “deixar livre” no cotidiano das crianças, defendendo que também nesse momento, devem ser feitas as mediações e os profissionais devem traçar objetivos quando as crianças estão “gozando” desse tempo livre.

Fernando Barcena e Joan-Carles Mèlich (2000) defendem a educação como acontecimento ético. Eles afirmam que a relação com o outro na educação não pode estar baseada em dominação, em poder, mas em acolhimento (BARCENA & MÈLICH, 2000, p. 15). A ideia de acolhimento, neste sentido, está ligada à ideia de responsabilidade e de hospitalidade. Uma relação educativa pressupõe, pois, uma relação em que o outro precisa ser cuidado, acolhido. Uma educação do nascimento, do começo e da esperança, uma pedagogia poética e utópica. De acordo com as afirmações do auxiliar, entendo que ele vê o seu trabalho com responsabilidade, e que mesmo o tempo livre precisa ser encarado dessa maneira, ou seja, traçando alguns objetivos e mediando as ações durante o tempo livre das crianças, eles estariam – auxiliar e professora – tendo responsabilidade com o outro, cuidando do outro.

3.4.2. “Aqui é tudo combinado, tudo acertado conforme a nossa necessidade”: ações compartilhadas entre professora e auxiliar

Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças na sala do Pré, eu pude constatar pelas observações, que a professora e o auxiliar costumavam compartilhar as tarefas cotidianas, fato confirmado por ambos nas

entrevistas. Vejamos alguns trechos do diário de campo que podem ilustrar tal constatação:

- Por volta de 8h55, as crianças vão para a sala de aula, de forma organizada, de maneira semelhante à que foram para o refeitório. Chegando lá, Rafaella pergunta: - *O que a gente vai fazer agora, tio?* Ele responde: - *Não sei...* Conversam entre eles - professora e auxiliar - e em seguida a professora Maria diz: - *Vamos fazer um trabalhinho e depois vamos no pátio um pouco.* A maioria das meninas gosta da ideia, os meninos dizem: - *Hááááá....* Mas um deles surpreende e diz: - *Tá bom, tá bom... Vou fazer o meu ligeirinho pra ir pro pátio.* José diz: - *Não Pedro, não é pra fazer correndo como tu "gosta" de fazer, tem que fazer direitinho! A professora completa: - É, tem que fazer direitinho!* Sentadas em volta das mesas, com lápis de cores distribuídos em cada mesa e de uso comum a todos, a professora explica a atividade - pintar de acordo com a cor que se pede - todos vão fazendo juntos, e à medida que vão fazendo uma tarefa, vão passando para a próxima etapa. Tudo corre bem, e não há dificuldades para a execução da atividade (Diário de Campo, 1º/04/2013).
- São 9h50, e José distribui papel pardo pelo chão e a professora pega têmperas e pinceis. O auxiliar retoma alguns pontos da história que foi contada anteriormente. Eles são participativos, e lembram de tudo com facilidade. José sugere então que façam desenhos acerca da história que acabaram de escutar e que foi comentada no grupo. Entre 10h25, 10h30, a professora os acompanha no banheiro para lavarem os pinceis. Retornando à sala, Maria diz: - *Agora vamos colocar os trabalhos para secar, lá na calçadinha da frente* - um espaço plano. *Depois a gente coloca para expor no corredor.* Realizam a tarefa e ficam em torno de 20 minutos no pátio, até serem chamados para o almoço (Diário de Campo, 09/04/2013).
- Professora e auxiliar lembram os pais do horário de saída das crianças, que hoje será até as 11h30. O pai de Daniela avisa que é a avó da menina quem vem buscá-la hoje [...]. Por volta de 9h, resolvem guardar os livros de histórias e Marcelo pede para assistir ao DVD que ele trouxe de casa - Rio. O auxiliar coloca o DVD. Chega o segundo lanche da manhã (banana) e o DVD é pausado pelo auxiliar. Pedro pergunta se não irão ao pátio naquele dia. A professora pergunta se querem continuar assistindo ao DVD ou ir um pouquinho no pátio, uma vez que não terão aula à tarde naquele dia. Decidem assistir o DVD outro dia e brincar na pracinha do pátio, permanecendo lá até o horário do almoço. Não há conflitos. Os meninos brincaram de jogar bola e as meninas aproveitaram a pracinha (Diário de Campo, 05/06/2013).

Em vários momentos das entrevistas realizadas com o auxiliar e a professora, assim como nas conversas informais com as crianças, a questão da divisão das tarefas veio à tona, e conforme os relatos, a divisão de “quem faz o que” e as responsabilidades que cada cargo possui parecem estar diluídas.

Dessa maneira, separei uma frase que me parece emblemática, e que representa bem a questão que está sendo levantada: *“Aqui é tudo combinado, tudo acertado conforme a nossa necessidade”*. A frase foi dita pelo auxiliar, quando o indaguei a respeito da sua percepção quanto às relações que são construídas nas Emeis entre auxiliares e professoras/es. Ele disse o seguinte:

“- É aquilo que eu já te disse né?! Sempre tem as disputas de poder. Mas eu nunca vi aquilo: - Ahhh, eu sou professora, eu “mando” mais do que tu, ou eu quero tal horário por que eu tenho mais direito que tu, sei lá, alguma coisa assim... Aqui é tudo combinado, tudo acertado conforme a nossa necessidade, sabe... Sei lá, a minha colega diz: - Eu preciso sair mais cedo “tal dia” por que eu vou ir no médico, e tudo bem, sabe, “a gente” acerta assim e funciona. Um sempre pede ajuda para o outro, pergunta o que o outro acha, normalmente é assim, sabe, não é só comigo e com a minha dupla (professora e auxiliar). Mas eu sei de casos em que a dupla não dá certo, “ai” separa, mas a “coisa” nunca é tão explícita assim, de ter um que manda e o outro que obedece. Quando chega nesse nível, “ai” não dá certo, né?” (Entrevista realizada com José em 09/10/2013).

É possível verificar, pelas considerações que o entrevistado faz que, de maneira geral, as práticas de educação e cuidado nas Emeis costumam ser compartilhadas entre professoras e auxiliares. Penso que este ambiente, evidenciado por José em sua fala e no qual é “tudo acertado”, ajuda a explicar a questão dos acertos e das relações entre os profissionais. Esta atmosfera influencia as atividades propriamente ditas e permite que sejam combinadas entre os responsáveis, independentemente dos cargos ocupados. Isto significa, também, que a questão da indissociabilidade da dimensão educação e cuidado, certamente, está implicada nesse processo.

Em vários momentos, percebi que professora e auxiliar combinavam as atividades que fariam com as crianças. Em outras situações, tanto a professora como também o auxiliar tomavam a frente das ações e definiam com as crianças o que seria feito. Observei ainda que ambos se encarregavam das atividades tipicamente consideradas “pedagógicas” – aplicação de trabalhos, práticas recreativas, como também partilhavam todas as ações vinculadas aos cuidados corporais e alimentação das crianças. Alguns trechos de observação elucidam minhas constatações:

- [...] a professora pergunta para o auxiliar o que fazer: - *Leonardo trouxe um DVD? Pergunta para eles o que eles querem fazer...*, diz o auxiliar. A professora indaga-os sobre o que querem fazer: - *Querem ver o DVD do Leonardo?* (Diário de Campo, 1º/04/2013).
- [...] por diversas vezes, pedem para ir ao banheiro, e a professora e o auxiliar dizem que devem ir um de cada vez. Distribuem papel higiênico, quando necessário, e em alguns casos - quando não é xixi, acompanham a criança. Ambos fazem este serviço, pois as crianças se dirigem aos dois nestes momentos (Diário de Campo, 09/04/2013).
- O auxiliar diz: - *Vamos lá, vamos entrar, temos que arrumar a sala!* Voltam para a sala, em fila, por volta das 10h45. Antes de entrar, vão para o banheiro e lavam as mãos. São tranquilos, parecem não querer voltar, mas não discutem (Diário de Campo, 09/04/2013)..

- [As crianças] deslocam-se para o refeitório. Sentadas, são servidas pela professora e auxiliar uma a uma, e começam a almoçar (Diário de Campo, 26/04/2013).

Cabe destacar que, por se tratar de um homem que exerce um cargo que em teoria está mais ligado ao cuidado, conforme o entendimento dos próprios profissionais, o fato da indissociabilidade de educar e cuidar não seria útil ao auxiliar, uma vez que ele se igualaria à mulher, que nesse caso, ocupa um cargo considerado, digamos assim, de mais *status* social no contexto das EMEL's de Pelotas?

Marília Pinto de Carvalho esclarece que, na prática, é impossível dissociar essas tarefas, independentemente do cargo que ocupam ou se é do sexo feminino ou masculino, pois:

A partir da memória de terem sido cuidados por alguém, todos os seres humanos teriam uma forma universal uma tendência a cuidar dos outros membros da espécie. Assim, numa situação de relacionamento ético, frente ao impulso básico de cuidar, o raciocínio e a justificação moral só teriam lugar quando passa-se a ponderar sobre cuidar ou não, seja para negar o 'cuidado' (o que poderia se justificar dependendo do contexto) seja para ir contra um primeiro desejo de recusar o 'cuidado' numa situação de aversão. Trata-se, portanto, de uma maneira de pensar o 'cuidado', como fonte natural e princípio básico de uma ética (CARVALHO, 1999, p.54).

Assim, a prática de cuidado seria, primeiramente, algo que faz parte da natureza humana, pois todos estamos implicados em ações de cuidado desde que nascemos, até mesmo para mantermos a continuidade da espécie humana e do planeta. O compartilhar as tarefas no âmbito da Educação Infantil também pode justificar que ambos, professora e auxiliar, mulher e homem, são aptos à prática de cuidado, uma vez que estes foram, outrora, "cuidados".

3.4.3. “O ‘prof.’ é mais brabo que a ‘prof.’”: o que dizem e pensam as crianças sobre o trabalho do auxiliar e da professora

As observações e as conversas informais com as crianças enriqueceram as análises, e a compreensão de quais são os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas.

Inicialmente, devo apontar o que apareceu com mais frequência nas observações e nas entrevistas e ainda o que me levou a dedicar um olhar mais atento logo nos primeiros momentos das observações. Considerando todo o período

de geração de dados na escola infantil, posso levantar três pontos que me parecem fundamentais, ou seja, a forma de tratamento das crianças em relação ao auxiliar e à professora e como percebem os dois profissionais, o fato das crianças considerarem o auxiliar mais “brabo” que a professora e por último, a referência e o respeito das crianças em relação ao auxiliar do sexo masculino.

O primeiro impacto que tive foi com relação ao tratamento dado a professora e ao auxiliar. O auxiliar, ainda que não seja professor, é chamado de “prof.”, assim como a professora titular da sala. Também observei, embora em poucas situações, que as crianças chamam o auxiliar e a professora de “tio” e de “tia”, ou seja, as crianças, ao se referirem tanto ao auxiliar quanto à professora, utilizam exatamente a mesma forma de tratamento. Em alguns trechos das observações pode-se verificar:

- O auxiliar de educação chega e as crianças o saúdam com muita alegria, dizendo: - *Oi profffff!!!!!!!* (Diário de Campo, 26/04/2013).
- Por volta de 8h55, - as crianças - vão para a sala de aula Chegando lá, Rafaella pergunta: - *O que a gente vai fazer agora, tio?* Ele responde: - *Não sei...* Conversam entre eles - professora e auxiliar (Diário de Campo, 05/06/2013).
- No pátio [...] O auxiliar leva a bola e todos vão correndo atrás (não é organizado dois times, o objetivo é dominar a bola. A maioria das meninas não joga, mas algumas participam da brincadeira. Os meninos não gostam, um deles diz: - *Ôh prof. as “guria” tão jogando aqui.* O auxiliar diz: - *Deixa... Deixa elas jogarem!* Os meninos não gostam, mas não retrucam (Diário de Campo, 05/06/2013).

Seria interessante analisar em quais momentos as crianças chamavam Maria e José de “prof”. ou “tia” e “tio”. Será que, nas atividades consideradas pedagógicas, ou seja, ligadas à educar, as crianças tenderiam a chamá-los de “prof”. e, de outra parte, quando as tarefas eram relacionadas à higiene e alimentação, portanto, “mais relacionadas” ao cuidado, o tratamento seria de “tia” e “tio”? A partir dos dados gerados no meu diário de campo, pude perceber como era a forma de tratamento. Primeiramente, é preciso deixar claro que, conforme mencionei anteriormente, as situações em que os chamavam de “tia” e “tio” eram menos freqüentes, uma vez que a predominância absoluta era o tratamento, para ambos, de “prof.”. No entanto, verifiquei que, mesmo que de maneira sutil, a forma de tratamento não considerava a atividade em questão, mas sim, o interesse envolvido. Percebi que, quando as crianças queriam algo em troca, tinham a tendência de chamá-los de “tia” ou “tio”.

Durante as entrevistas realizadas com as crianças, em pequenos grupos de quatro, geralmente com grupos heterogêneos (meninos e meninas misturados), indaguei: - Nas observações que fiz aqui na escola, percebi que vocês chamam tanto a Maria – professora, quanto José – auxiliar, de “prof”. Por que vocês chamam eles assim? Isso foi combinado entre vocês? Quem disse que era para chamá-los desta maneira? Nessa questão, eles puderam falar sobre como se estabeleceu essa forma de tratamento entre crianças e auxiliar e crianças e professora.

“Não, ninguém combinou com a gente de chamar assim – de chamar o auxiliar de “prof.”- (Miguel). - A gente sempre chamou assim... Não tem muita explicação (Miguel). - Mas às vezes a gente chama de “tio” ou “tia” (Rafaella). - É, é (todos)” (Lilian) – “Tá, mas porque às vezes vocês chamam ele de “tio”? – Ué, porque ele também é nosso “tio”, que nem a “tia” Maria (professora Maria – Miguel). (Lilian) – Ah, mas eles são “tios” de vocês, não são professores? E aquelas tias que vem trazer vocês de manhã e pegam vocês na saída, não são tias de vocês? – Ah, elas também são nossas tias, mas é que eles (José e Maria) são “tios” da gente aqui na escola (Guilherme). – É, é (todos). (Lilian) – Tá, mas vocês não me responderam porque às vezes vocês chamam o “prof.” José de “prof.” e outras vezes chamam ele de “tio”. – Ah, porque sim, sempre a gente chama ele de “tio”, de “prof.”... (Miguel). (Lilian) – Sempre não... Em que vezes vocês chamam ele de “tio”? – Ué, “tia” tu não viu? Tu sabe! Tu “tá” estudando nós! (Miguel)” (Conversas informais, 21/10/2013).

Esse trecho resume o que as crianças entendem a respeito disso. Elas não argumentaram sobre porque utilizam os termos professor ou tio para o auxiliar, ou professora ou tia para a professora. Contudo, as crianças chamam ambos de “prof.”, e pelas observações que fiz, também percebem que o auxiliar exerce as mesmas atividades que a professora. Provavelmente as crianças observam as combinações entre ambos e por isto compreendem que existe um compartilhamento das práticas pedagógicas. A percepção das crianças é aguçada, e o fato das atividades serem divididas-compartilhadas entre os dois, certamente, contribui para que recebam o mesmo tratamento e não haja distinção, seja pelo cargo ocupado ou por algum outro fator. Em outro trecho das conversas informais, elas falam sobre as atividades de cada profissional:

“(...) as mesmas coisas (elas percebem que ambos, auxiliar e professora exercem as mesmas atividades). Só que no pátio ele leva a bola às vezes e brinca com nós (João). - Bah, é mesmo, é tri (Marcelo)! (...) Bah, ele é tri legal, ele brinca com “nóis”, ele faz uns brinquedos pra gente brincar, coloca DVD pra gente (Marcelo) – Joga bola no pátio... (João). – É, joga bola no pátio, brinca, ele é “tri massa” (Marcelo). (...) Ah, “nóis” “gostemo” do tio, ele gosta de brincar com a gente, faz até colinha na gente, “nóis” também “adoramo” o prof. (José– auxiliar) (Alice). – É, eu também (Amanda)! (Conversas informais, 21/10/2013).

Nesse trecho, aparece um dado importante, que é o fato de José brincar com as crianças. Embora agindo de maneira “mais firme” com as crianças, deixando claro que devem respeitá-lo, percebi que a interação no momento em que José e as crianças estão brincando no pátio os aproxima, ou seja, ele exerce a autoridade pedagógica (ARENDT, 2009).

As crianças, embora não façam distinção entre professora e auxiliar e os chamem de “prof.” conseguem verificar quem “é mais ‘brabo’”, e sabem responder sobre quem preferem ou não em determinadas situações. Por exemplo, perguntei a elas sobre os conflitos que acontecem no cotidiano. Em uma das observações que fiz, por exemplo, verifiquei uma situação bastante difícil, de briga envolvendo duas crianças.

- Certa hora, dois meninos, um da turma observada e outro da escola começam a se empurrar no banheiro e disputam a torneira - quem escova primeiro os dentes. As professoras tentam interferir, e os meninos não param. A professora titular da turma observada exclama: - *Ôhhhhh José, vem aqui para ver o que o Marcelo e o Guilherme estão fazendo...* Ele responde: - *Ahhhh, já to indo. É melhor eles pararem antes que eu vá até aí...* Percebi que permaneceram quietos por um momento, até que um deles recomeça a briga. Marcelo diz: - *Ahhhh tia, olha aqui o Guilherme.* O outro segue falando que não fez nada. Os dois gritam. O auxiliar vai até lá, onde se encontra a confusão e diz, com voz grave: - *Mas o que é que tá acontecendo aqui?! Os dois querem ficar sem jogar hoje lá no pátio? Agora deu, entenderam?* Os dois ficam quietos e olhando um para o outro (Diário de campo, 1º/04/2013).
- - *Agora ligeirinho lavando as mãos, já “tamo” atrasado pro almoço hoje, ligeiro gente!* Diz o auxiliar. A esta altura, já são 11h10, quase 11h15. Lavam as mãos rapidamente e em silêncio, já que José está muito sério e parece estar “brabo” - as crianças ficam em silêncio e acatam as orientações neste momento (Diário de Campo, 1º/04/2013).

Mais uma vez, a autoridade de José aparece, sendo essa reconhecida pelas crianças. Nesse caso descrito acima, José tem que interferir em uma situação de conflito, em que age de maneira séria e é respeitado. De outra parte, em trecho anterior a esse, José aparece brincando com as crianças, interagindo de maneira descontraída no pátio da escola infantil e mesmo assim, continua exercendo a autoridade, o que significa que, de fato, sua autoridade é reconhecida pelas crianças.

Perguntei para as crianças quem resolve a situação quando eles brigam, discutem, se machucam, se é a professora ou o auxiliar e por que. Também questionei quem eles preferem que resolva os conflitos, assim como as razões para tal escolha. As crianças parecem não ter dúvidas ao responder:

“- A gente prefere que resolva a prof. (Maria – professora), mas quase sempre quem vem (resolver a situação) é o prof. (José – auxiliar) (Daniel). –

Mas por quê vocês preferem que venha a prof.? – *Ahhh, por que o prof. é mais “brabo” que a prof., e os guris fazem as coisas erradas depois não querem...* (assumir o que fizeram - Manuela). – Ah é, e as meninas, não fazem nada de errado, as meninas não fazem coisas erradas, não? – *Não, às vezes, mas os guris incomodam muito mais que nós* (Letícia). – *Ah é, bem esperta mesmo... Só “os guri” incomodam, a gente não* (Daniel). (Conversas informais, 21/10/2013).

Embora considerem que o auxiliar “é mais ‘brabo’” que a professora e preferirem chamá-la para resolver os conflitos, quando se tratam das atividades que desenvolvem no dia-dia, as crianças são enfáticas, e afirmam não ter preferência em relação a nenhum dos dois.

Fiz algumas perguntas a eles, e outras fui acrescentando conforme desenvolvíamos o diálogo, mas as crianças são sucintas, fazem colocações breves e não dão muitas explicações, embora a maioria queira falar – ao mesmo tempo, inclusive – e dizer alguma coisa a respeito do que estamos falando. Porém, a criança faz parte de um grupo que é considerado a partir da visão do outro (adulto), capaz de fazer um julgamento “mais qualificado” a seu respeito. Dessa forma, a criança não participa do seu processo de definição e interpretação, sustentando assim a “supremacia” adulta sobre o sujeito infantil. Se a criança não participa do seu próprio processo de interpretação, será que conhecemos, de fato, a infância e seu universo singular? É necessário, portanto, ouvir as crianças, e, sendo atores sociais, torna-se imperativo que participem dos processos dos quais fazem parte e que, efetivamente, atuem no contexto social em que estão inseridos. Por isso, dar voz às crianças, especialmente nesse momento da investigação, era fundamental.

Entretanto, essa voz silenciada por tantos anos, deve ser continuamente estimulada a falar, pois quando sabem explicar determinada questão, gostam de falar. Quando não sabem o que responder, preferem que outro colega o faça, ou respondem de forma breve. Quando solicitei que esclarecessem as razões para emitirem alguma resposta, eu percebi que elas preferiam emitir justificativas curtas, talvez porque esta seja uma prática dos adultos quando respondem suas dúvidas e questionamentos. Mesmo assim, penso que vale a pena analisar esse diálogo que fiz com as crianças sobre as dificuldades que elas encontram, quando pedem ajuda para utilizarem o banheiro ou para realizarem outra tarefa:

“- Quando vocês necessitam ir ao banheiro com ajuda de um adulto, ou quando sentem alguma dor ou dificuldade, quem vocês costumam chamar para ajudá-los? Por quê? - Tanto faz (Rafaella. Todos os demais concordam, meninos e menina). (Lilian) – Como assim, tanto faz? Pode ser a “prof.” ou o “prof.”, qualquer um dos dois? Não tem um que vocês chamam mais para ajudar vocês? – Não, eu chamo os dois... Eu gosto dos dois! (Rafaella). – É,

eu também (todos). (Lilian) – Não, mas não é se vocês gostam mais, eu sei que vocês gostam dos dois, mas quem ajuda mais vocês no banheiro, por exemplo? – Ué, os dois (João). (Lilian) – É mesmo, os dois ajudam? Mas não tem um que vocês preferem que vá no banheiro com vocês? – Huhumm, tanto faz, eu gosto dos dois (Pedro) (Conversas informais, 21/10/2013).

“- Quando vocês têm alguma dúvida ou precisam de ajuda para entender um trabalho como pintar, colar, ou outro, quem vocês chamam? Por quê? – Tanto faz também, os dois a gente chama pra nos ajudar (Amanda. Os demais concordam). – Mas, tem certeza que vocês não têm preferência? Vocês não chamam mais o prof. por exemplo, para dar as explicações para vocês? – Não (todos. Alguns falaram e outros acenaram com a cabeça)” (Conversas informais, 21/10/2013).

Conforme destaquei no início desse item, penso que seria interessante falar sobre o fato de as crianças considerarem o auxiliar como uma espécie de referência para elas e ainda o respeitarem e admitirem gostar muito dele, embora o avaliando como “mais ‘brabo’” que a professora. Em especial, nas observações pude notar algo relevante acerca das relações que adultos e crianças estabelecem. Embora de maneira mais comedida, em algumas situações, me pareceu que José interage muito com as crianças, tanto com os meninos quanto com as meninas. Eu poderia dizer que ele interage mais que a professora, e percebi uma afinidade maior entre ele - auxiliar – e a crianças do que entre ela – professora – e as crianças. Isto porque os momentos de total “bagunça” e risos, sem dúvida, foram protagonizados pelas crianças e pelo auxiliar.

Vejamos alguns trechos de meu diário de campo, em que se pode perceber o ambiente descontraído e divertido promovido por José:

- [...] Foram para o pátio e na volta, por volta das 15h55, lavam as mãos, comem o lanche da tarde e, às 16h10, o auxiliar José forma a fila e voltam para a sala de aula. Assistem o DVD e José imita os gestos dos personagens - entendi porque tanta vontade de ver este DVD, pois José parece entreter as crianças, visto que riem muito nesse momento. Os guris, especialmente, riem e se agitam bastante. Em alguns momentos, a professora e o auxiliar vão advertindo-os para o perigo de ficarem tontos com o barulho e a movimentação. A atividade parece agradar, entretanto, mais uma vez, neste momento, o banheiro é bastante concorrido pelas crianças. Por volta das 16h40, 16h45, as mães, pais, avós, tias - muitas jovens tias das crianças se envolvem na educação das crianças, indo buscar seus sobrinhos. Pela manhã não tive esta sensação. Neste momento, a professora se despede, dá tchau para todos em voz alta e sai. Alguns, principalmente as meninas, vão beijá-la. A partir de agora, vão saindo um atrás do outro, até as 17h30 (Diário de Campo, 1º/04/2013).
- Por volta das 13h45, 13h50, começam a levantar e organizar a sala. José forma a fila, leva-os ao banheiro para lavarem as mãos e voltam. Estão calmos. O auxiliar diz a eles o seguinte: - *A gente foi pouco no pátio hoje, né? Agora, como vocês “tão” se comportando direitinho, não precisei falar de novo, “tão” obedecendo, então a gente vai no pátio mais tempo, tá?! -* Gritaram muito, ficaram felizes (Diário de Campo, 09/04/2013).

Considerando os aspectos levantados, é importante fazer uma retomada do caminho percorrido nesse capítulo analítico. Primeiramente, analisei a questão do estranhamento e a naturalização em relação à homens e mulheres que atuam na Educação Infantil e como estes se relacionam no cotidiano de uma instituição infantil, em que foram discutidos os papéis/funções atribuídos a homens e mulheres, especialmente os que ingressam na primeira etapa da Educação Básica. Depois, vimos a respeito do preconceito que, de uma maneira geral, os homens que ingressam na Educação Infantil sofrem, em que foi possível observar que um dos primeiros obstáculos a ser enfrentado é a desconfiança nos momentos iniciais de inserção por parte de familiares, crianças e especialmente, no caso do auxiliar investigado, de suas colegas de trabalho, dado que coincide com o levantamento teórico de dissertações e teses apresentados no segundo capítulo.

Outro ponto relevante nesse capítulo são as razões que explicam a inserção na Educação Infantil da professora e do auxiliar que participaram dessa pesquisa. Vimos que se observam diferentes motivos para tal ingresso. No caso da professora investigada, seu ingresso ocorreu em virtude de sua vocação, o que a levou a optar por essa profissão já tardiamente. O auxiliar, por sua vez, considerou que o ingresso na carreira seria importante em virtude das oportunidades do mercado de trabalho, mesmo tendo formação em nível superior. Outro dado importante diz respeito à dissociação entre educar e cuidar, as atividades que são divididas-compartilhadas entre professora e auxiliar, os aspectos positivos dessa questão e as críticas ao binômio educar e cuidar.

Também foram analisadas as entrevistas e observações realizadas com a professora Maria, o auxiliar José e as crianças, refletindo criticamente acerca do que dizem Maria, José e as crianças sobre as relações que estabelecem no cotidiano da Educação Infantil, sendo que alguns elementos devem ser destacados: as crianças utilizam a mesma forma de tratamento, tanto para a professora quanto para o auxiliar, ora chamando-os de “prof.”, ora de “tia” ou “tio”. Outro ponto que merece destaque é o exercício da autoridade pedagógica que José assume frente às crianças, imprimindo respeito e servindo, inclusive como referência masculina para as crianças dentro do contexto escolar, mesmo considerando-o “mais brabo” que a professora. Isso provavelmente aconteça, pois, José brinca com as crianças, um dado que também considerei relevante nas análises.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados gerados nessa investigação, acredito que alguns aspectos devam ser destacados neste momento. Inicialmente, é importante que eu faça uma breve abordagem acerca do exposto e do caminho percorrido.

No primeiro capítulo, intitulado “*Percursos metodológicos*”, procurei detalhar a metodologia de trabalho utilizada nessa investigação, compreendendo, pois, o processo de desenvolvimento do estudo e a dinâmica das ações envolvidas nessa pesquisa. Nele, expus minha questão central, que é compreender quais as percepções do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas, bem como, apresentei as questões norteadoras. Para a elucidação de tais questões, fiz um trabalho de campo em uma escola municipal de Educação Infantil de Pelotas. Observei e entrevistei o auxiliar e a professora de uma turma de 20 (vinte) crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, com as quais desenvolvi conversas informais. A imersão no campo de investigação consistiu em uma etapa fundamental, pois, pude vivenciar o cotidiano da escola, examinando de perto a relação entre os atores da investigação – auxiliar, professora e crianças – destacando os elementos mais significativos no processo de geração dos dados.

“*Gênero, docência masculina e Educação Infantil: problematizando essas relações*” é o título do segundo capítulo de minha dissertação. Nele, procurei apontar os processos históricos de como se estabeleceu a Educação Infantil ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, verificando a constituição das práticas de educação e cuidado das crianças e a sutil inserção do sexo masculino na área, com foco no município de Pelotas; trago, também nesse segundo capítulo, um mapeamento dos estudos envolvendo gênero, Educação Infantil e docência masculina, especialmente dissertações e teses que investigaram essas dimensões, e a partir das quais pude perceber a incipiência de trabalhos que discutem a temática proposta. De maneira geral, essas pesquisas apontaram que os homens que trabalham com crianças enfrentam muitos desafios, são vistos com reservas e precisam de muito tempo para mostrar que são capazes de estar/ocupar esse espaço, e trabalhar em um ambiente majoritariamente feminino. Isso acontece, pois, há regras e padrões de comportamento esperados – heteronormas. A maioria dos homens que decide ingressar no magistério faz essa opção não pelo desejo de trabalhar com crianças,

mas pela necessidade de inserção ou ascensão social imediata, aspectos que também encontrei nessa pesquisa; em seguida, procurei traçar um panorama abrangente sobre a questão de gênero, conceituando-o, em um primeiro momento. Para isso, contei com os aportes teóricos de Joan Scott, estudiosa do tema. Para ela, gênero é um elemento analítico das relações sociais que fundamentam as diferenças entre os sexos. Verifiquei ainda, nesse capítulo, as aproximações históricas e sociais entre os estudos da mulher e os estudos da infância, as atribuições e/ou profissões socialmente estabelecidas, que são “mais apropriadas” a homens e mulheres, entre outros aspectos relativos a gênero, a categoria principal de análise que embasa a investigação.

O terceiro capítulo, cujo título é “*Gênero e docência masculina na Educação Infantil: o que dizem o auxiliar, a professora e as crianças?*”, é, acredito, o capítulo mais importante nessa investigação, visto que nele, problematizei e analisei questões relevantes, que surgiram nos dados que foram gerados no campo de investigação – observações, entrevistas e conversas informais – sendo possível lançar algumas questões que possibilitarão, quem sabe, o fomento de outras investigações acerca do tema proposto.

Optei por realizar uma pesquisa qualitativa, pelo fato de esta opção metodológica estar mais afinada com a proposta de investigação. Em relação aos dados gerados no campo de investigação, penso que seria interessante analisar a questão do estranhamento e a naturalização em relação à homens e mulheres que atuam na Educação Infantil e como esses se relacionam no cotidiano de uma instituição infantil, em que foram discutidos os papéis/funções atribuídos a homens e mulheres, especialmente os que ingressam na primeira etapa da Educação Básica.

De maneira geral, os homens que ingressam na Educação Infantil sofrem preconceito. Um dos primeiros obstáculos a ser enfrentado é o da desconfiança por parte de familiares, crianças e especialmente, no caso do auxiliar investigado, de suas colegas de trabalho, dado que coincide com o levantamento teórico de dissertações e teses apresentado no segundo capítulo. Afirmei que isso acontece em razão da construção/produção de atribuições socialmente estabelecidas para homens e mulheres, que considera que a educação e cuidado das crianças da Educação Infantil seria uma atividade mais “apropriada” para as mulheres. Os homens que trabalham com a Educação Básica, em muitos casos, são

encaminhados para as turmas de crianças maiores, necessitando, assim, de um tempo maior do que as mulheres para demonstrar aptidão com os pequenos.

Essa desconfiança inicial e o tempo maior que necessitam para demonstrar suas capacidades também podem estar relacionados a uma questão relevante nos dias atuais, a pedofilia. Apesar de interagir com as crianças, brincar com elas e achar que o afeto, o toque, o contato corporal é algo importante na Educação Infantil, o profissional que investiguei revela que evita tais situações, justamente pela questão da pedofilia.

Também saliento nesse capítulo as razões que explicam a inserção na Educação Infantil da professora e do auxiliar que participaram dessa pesquisa. Se observam diferentes motivos para tal ingresso. No caso da professora investigada, seu ingresso, segundo ela mesma relatou, ocorreu em virtude de sua vocação, o que a levou a optar por essa profissão já tardiamente. O auxiliar, por sua vez, considerou que o ingresso na carreira seria importante em virtude das oportunidades do mercado de trabalho, mesmo tendo formação em nível superior.

Outro dado importante diz respeito à indissociabilidade entre educar e cuidar, as atividades que são divididas-compartilhadas entre professora e auxiliar, os aspectos positivos dessa questão e as críticas ao binômio educar e cuidar, expostas no terceiro capítulo. Durante a pesquisa, especialmente nas observações, verifiquei que as atividades são, de maneira geral, compartilhadas entre auxiliar e professora. Percebi, no início de cada atividade, que os dois combinavam o que iriam fazer. Um deles geralmente dizia para o outro que pensou em elaborar um determinado tipo de atividade e o outro dizia o que pensava. Essa combinação entre os dois profissionais antes da elaboração de uma atividade com as crianças era uma prática comum, tanto que as mesmas perguntavam o que iriam fazer tanto para a professora quanto para o auxiliar, ora para um, ora para o outro, em todos os ambientes da escola – sala de aula, refeitório, pátio – e a dinâmica, acredito, aparentemente funcionava bem.

Nas análises das entrevistas e observações realizadas com a professora Maria, o auxiliar José e as conversas informais com as crianças, procurei refletir criticamente acerca do que dizem Maria, José e as crianças sobre as relações que estabelecem no cotidiano da Educação Infantil. Alguns elementos devem ser destacados: as crianças utilizam a mesma forma de tratamento, tanto para a professora quanto para o auxiliar, ora chamando-os de “prof.”, ora de “tia” ou “tio”.

Em que momentos eles eram chamados de “prof.” ou de “tia” e “tio” era uma questão importante para mim. Entretanto, averigüei que não havia uma regra – por exemplo, ao ir ao banheiro chamavam a professora de “tia” e, quando estavam fazendo alguma atividade em sala de aula, a chamavam de “prof.”. Outro ponto que saliente é o exercício da autoridade pedagógica que José assume frente às crianças, imprimindo respeito e servindo, inclusive como referência masculina para as crianças dentro do contexto escolar, mesmo considerando-o “mais brabo” que a professora. Isso provavelmente aconteça, pois, José brinca com as crianças, estabelecendo, assim, uma relação mais próxima com elas, um elemento que também considere relevante nessa análise.

Em especial, nas observações, eu pude notar algo relevante acerca das relações que adultos e crianças estabelecem. Embora de maneira mais comedida, em algumas situações, me pareceu que José interage muito com as crianças, tanto com os meninos quanto com as meninas. Provavelmente ele interage mais que a professora, e percebi uma afinidade maior entre ele - auxiliar – e as crianças do que entre ela – professora – e as crianças. A professora parece carregar consigo algumas representações sobre o que significa a docência na Educação Infantil, vinculados à maternagem, ao “carinho”, ao afeto, à “doação” e à vocação. Entretanto, os momentos de total “bagunça” e risos, sem dúvida, foram protagonizados pelas crianças e pelo auxiliar.

É importante que uma pesquisa possa inspirar outras investigações. Sendo assim, no decorrer de meu estudo, fui lançando algumas questões que poderão ser exploradas em outras pesquisas e que também servem de reflexão para a elucidação das questões apresentadas nessa dissertação.

Em determinado momento, questioneei se trabalhar em um meio onde há muitas mulheres é diferente de trabalhar em um ambiente em que há muitos homens? Seria pior/melhor trabalhar somente com mulheres, sendo ele – nesse caso, meu entrevistado – o único homem? Será que trabalhar somente com mulheres o diferenciaria dos outros homens? Afirmei que essas questões, especialmente essa última, mereceriam ser mais aprofundadas e esclarecidas. Outro questionamento: que aspectos, ou características poderão ser produzidos/as em homens que trabalham somente com mulheres? Acredito que os preconceitos enfrentados pelos homens da Educação Infantil acabam afastando-os ou inibindo-os, em muitos casos, de algumas práticas de educação e cuidado. Distanciá-los,

controlar seu comportamento, não prejudicaria estas práticas? Não privaria as crianças de uma parte da atenção necessária, e não estaria contribuindo para perpetuar orientações, por meio do exemplo, sobre como os futuros homens e as futuras mulheres devem comportar-se?

Em outro momento, diante de uma situação em que percebi que José, pelo fato de ser homem, não costumava abraçar muito, beijar e exercer práticas de educação e cuidado que envolviam, sobretudo, o toque, perguntei: as práticas de educação e cuidado demandam ferramentas/instrumentos que requerem o toque, por exemplo, e o auxiliar, pela condição de ser homem, evita tais situações. Dessa maneira, as práticas de educação e cuidado, tão imprescindíveis quando se está trabalhando com crianças da faixa etária da Educação Infantil, não estão sendo prejudicadas? De outra parte, gestos de afeto restringem-se apenas ao abraçar, beijar e dar colo? Brincar, divertir as crianças, como faz José, também não seriam formas de toque/contato humano e de afeto?

Outra situação observada foi o fato de dividirem as tarefas, procedimento que, pude constatar, não era planejado com antecedência. Também questiono se essa não seria uma prática em todas as EMEI's? Será que em outros casos, em que dois profissionais do mesmo sexo – em geral, mulheres, – não ocorre a mesma situação? Esta divisão de atribuições que, de certa forma, não dissocia educação e cuidado, não poderia ser algo mais refletido e planejado entre profissionais da Educação Infantil?

Saliento que várias questões, como as citadas anteriormente, foram surgindo durante o processo de pesquisa. Não houve a possibilidade de serem respondidas, no entanto, pretendo aprofundá-las em investigações posteriores.

Ao concluir a análise dos dados, é relevante também fazer uma breve reflexão acerca dos caminhos que poderiam ter sido mais explorados. Além de levantar os elementos que, segundo os meus critérios, mereceram destaque, penso que alguns aspectos que não registrei no capítulo analítico, que foram menos privilegiados ou, até mesmo, ignorados podem ser, neste momento, mencionados. Posso destacar, por exemplo, a interlocução com as crianças. Este momento foi produtivo e revelador. Por meio das conversas informais que estabeleci, verifiquei que as crianças percebem o contexto em que estão inseridas e dominam os códigos sociais, à medida que se comportam a partir das convenções mais aceitas. Busquei

uma aproximação que permitisse conversar informalmente com as crianças, além disso, brincamos e rimos em vários momentos, e acredito que estas atitudes contribuíram com a pesquisa.

Com relação à questão central do estudo, que me mobilizou em todo o processo de pesquisa, posso dizer que o estranhamento causado pelos homens que atuam na Educação Infantil foi um fator expressivo. Nesse sentido, percebi que a questão das atribuições sociais estabelecidas para o sexo masculino e feminino está relacionada com as reservas enfrentadas por estes homens, uma vez que, socialmente, é “mais natural” que uma mulher trabalhe com crianças da faixa etária da Educação Infantil. Também acredito que a indissociabilidade entre educar e cuidar instituída na relação da professora com o auxiliar nas práticas cotidianas da escola foi outro elemento que me permitiu compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas.

Acredito que meu crescimento na condição de pesquisadora também merece um destaque especial, em virtude de perceber que meu olhar no campo de investigação foi sendo aperfeiçoado durante o decorrer do processo de geração e análise dos dados. Isso se deu, acredito, em virtude das leituras, debates e trabalhos propostos pelas disciplinas, bem como, pelas contribuições dos professores, aspectos que também merecem ser salientados nas considerações finais desta dissertação. Mais do que encontrar respostas, percebo a importância de enquanto pesquisadora poder questionar, formular perguntas, enfim, na possibilidade de refletir sobre o que parece estar implícito ou nas entrelinhas, quando estamos imersos no processo de investigação.

Por fim, uma pesquisa somente se justifica se sua questão assume relevância do ponto de vista social e, nesse caso específico, educacional. Mencionei a escassez de estudos e pesquisas que se ocupam de tratar sobre o tema aqui proposto. Por isso, penso que essa investigação poderá contribuir com o campo dos Estudos da Infância e de Gênero e para suscitar outros estudos e análises que deem continuidade a articulação entre relações de gênero e geração nas pesquisas das infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In:_____. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p.27-38.
- ABREU, Jânio J. V. **Educação e gênero. Homens no magistério primário de Teresina (PI): 1960 à 2000.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: _____. **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BELLO, Alexandre T.; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v.12, n.2, p.175-182, julho/dezembro 2010.
- BELLO, Alexandre T. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994, p.49-175.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Estatísticas dos professores no Brasil/** Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. **Lei nº 9394 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Maria Carmen Silveira Barbosa (cons.). – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Projeto de lei nº 4.155,** de 10 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação. 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, SEF, 1998.

CARDOSO, Frederico A. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Eronilda M. G. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública.** 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARVALHO, Marília P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-226.

_____. Raewyn Connell. A construção de novas identidades de gênero. **Revista Educação Autores e Tendências – Edição Especial Pedagogia Contemporânea**, p.76-89, setembro 2009.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira; SOUZA, Cynthia. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; Prévot, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (59): 32-56, novembro 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.51-106.

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 1995.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 15-48.

FERREIRA, José L. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.** 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

FONSECA, Thomaz S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1998, p.41-239.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**, São Paulo: Cortez, 2008.

KOSMINSKY, Ethel V. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In:_____. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p.110-139.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero: representações de docentes sobre gênero**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.16, n.2, maio-agosto 2008.

MEYER, Dagmar E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, L. G.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: _____. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOYLES, Janet. **A identidade e as crianças como aprendentes. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, 14(1): 43-52, janeiro/junho 1988.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Projeto Político-Pedagógico**. Pelotas: Escola Municipal de Educação Infantil Marília Poliesti, 2010.

PAECHTER, Carrie. Como meninos e meninas aprendem gênero. Porto Alegre: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VII, n.20, julho/outubro 2009.

PASCHOAL, Jaqueline D. **Aspectos históricos do trabalho pedagógico dos primeiros jardins de infância no estado do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, julho/dezembro 1995.

I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. ARROYO, Miguel G. O significado da infância. In: _____. **Anais do Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

SIROTA, Régine. L'enfance au regard des Sciences Sociales. IEC, UMINHO, Digital Format, 2012, p. 1-14.

Site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 27/01/2013.

Site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em 06/01/2013.

Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431440> Acesso em: 06/01/2013.

Site da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/>> Acesso em: 12/01/2013.

Site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/>> Acesso em: 17/01/2013.

Site da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://ufsc.br/>> Acesso em: 08/01/2013.

THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Polis, 1980.

TEIXEIRA, Guilherme J. de F. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, 2002.

VENZKE, Lourdes H. D. **“Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”: gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria M. A.; MARTINS, Maria de F. D.; ESLABÃO, Leomar; SILVA, Aline F. da.; BALINHAS, Vera G.; FETTER, Carmem Lucia da R.; GONÇALVES, Vanessa B. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação**. Pelotas (37): 303-324, setembro/dezembro 2010.

WEECKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O AUXILIAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS, DESAFIOS, TENSIONAMENTOS

- Conta sobre tua trajetória profissional, formação, percursos, atuação, dificuldades e desafios. Fala um pouco sobre as EMEI's, tempo de trabalho, cursos...

- Como te sentes enquanto um dos poucos homens na Educação Infantil? Inquietações, dificuldades, superações...

- Como percebes as relações de poder, as hierarquias e diferenças na Educação Infantil. Conta sobre algumas experiências em outras EMEI's, nesta EMEI...

- Atualmente a docência na Educação Infantil e a formação específica para atuação com crianças de até cinco anos é uma meta do PNE. Quais são tuas impressões sobre a formação de professoras/es na Educação Infantil? Impasses, desafios, inquietações, perspectivas...

- Como percebes as relações que são construídas nas EMEI's entre auxiliares e professoras/es?

- Estudos e pesquisas indicam que muitos homens que atuam na educação básica encontram dificuldades de inserção no trabalho docente e que tal opção pode não estar associada ao desejo de cuidar e educar crianças pequenas, mas a outras questões como a entrada no serviço público. Como foi tua entrada na Educação Infantil? Trata-se de uma opção pelo trabalho com crianças pequenas? Poderias comentar um pouco?

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E TENSIONAMENTOS

- A tua vida afetiva, profissional e social contribuiu ou contribui para a construção da tua masculinidade e, em consequência, para o homem que te tornastes atualmente? Podes me falar um pouco a respeito disso?

- Um pesquisador mineiro, que estudou sobre homens na Educação Infantil, em virtude de ser do sexo masculino, se interessou pelas tensões presentes nas relações de gênero entre os profissionais da Educação Infantil. Tu viveste ou vives estas tensões? Poderias relatar um pouco mais?

- Este mesmo estudo realizado em Minas Gerais aponta que os homens ao ingressarem nas escolas de Educação Infantil foram encaminhados para funções de apoio, ou para turmas com crianças maiores, o que é diferente do trabalho com crianças pequenas que exige relações de educar e cuidar mais intensas. Como tu percebes esta problemática? Isto aconteceu contigo ou com outros colegas do Município? Poderias relatar um pouco?

- Outra evidência que aparece em alguns estudos a respeito desta área aponta que os homens que trabalham com crianças da Educação Infantil necessitaram de um tempo maior para demonstrarem as suas competências e habilidades com a educação e o cuidado de crianças. Isto aconteceu contigo ou com outros colegas? Poderias comentar um pouco mais?

- Como os familiares das crianças com as quais trabalhas ou trabalhastes percebem tua presença e atuação na Educação Infantil? Detalhar conflitos (se viveu), problemas, soluções...

3. RELAÇÕES DE GÊNERO E O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Tu trabalhas com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em que tens a responsabilidade de educar e cuidar, enfim, tu exerces um trabalho que ainda é considerado feminino. Fale um pouco a respeito disso. Como tu e a professora titular da turma organizam a dinâmica cotidiana (divisão de tarefas, etc.)?

- Há diferenças no trabalho que tu exerces na sala de aula, no banheiro, no refeitório e no pátio da escola? E nos períodos em que estás sozinho com as crianças, há alguma alteração, percebes alguma diferença de quando estás acompanhado?

- Como é tua relação com as colegas do sexo feminino e colegas do sexo masculino nos ambientes de trabalho? Tem diferenças? Como percebes as relações vividas com as colegas mulheres?

- Nas observações que eu realizei, eu percebi que as crianças te chamam de prof., o mesmo tratamento dado a professora. Por quê? Vocês combinaram isto? Como surgiu?

- Eu também percebi em algumas circunstâncias, que tu resolves alguns conflitos entre crianças, ou entre as crianças e a professora. Podes comentar sobre as razões dessas práticas? É sempre assim, ou existem algumas situações específicas? Por quê?

- Como percebes a educação e o cuidado na Educação Infantil? Definições, exemplos, comentários, impasses, inquietações...

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS, DESAFIOS, TENSIONAMENTOS

-Conta sobre tua trajetória profissional, formação, percursos, atuação, dificuldades e desafios. Fala um pouco sobre as EMEI's, tempo de trabalho, cursos...

- Como te sentes trabalhando ao lado de um dos poucos homens na Educação Infantil? Inquietações, desafios, dificuldades, superações...

- Como percebes as relações de poder, as hierarquias e diferenças na Educação Infantil. Conta sobre algumas experiências em outras EMEI's, nesta EMEI...

- Atualmente a docência na Educação Infantil e a formação específica para atuação com crianças de até cinco anos é uma meta do PNE. Quais são tuas impressões sobre a formação de professoras/es na Educação Infantil? Impasses, desafios, inquietações, perspectivas...

- Como percebes as relações que são construídas nas EMEI's entre auxiliares e professoras/es?

- Estudos e pesquisas indicam que muitos homens que atuam na educação básica encontram dificuldades de inserção no trabalho docente e que tal opção pode não estar associada ao desejo de cuidar e educar crianças pequenas, mas a outras questões como a entrada no serviço público. Como foi tua entrada na Educação Infantil? Trata-se de uma opção pelo trabalho com crianças pequenas? Poderias comentar um pouco?

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E TENSIONAMENTOS

- A tua vida afetiva, profissional e social contribuiu ou contribui para a construção da tua feminilidade e, em consequência, para a mulher que te tornastes atualmente? Podes me falar um pouco a respeito disso?

- Um pesquisador mineiro, que estudou sobre homens na Educação Infantil, em virtude de ser do sexo masculino, se interessou pelas tensões presentes nas relações de gênero entre os profissionais da Educação Infantil. Tu, já que trabalhas com um homem, viveste ou vives estas tensões? Poderias relatar um pouco mais?

- Este mesmo estudo realizado em Minas Gerais aponta que os homens ao ingressarem nas escolas de Educação Infantil foram encaminhados para funções de apoio, ou para turmas com crianças maiores, o que é diferente do trabalho com crianças pequenas que exige relações de cuidar e educar mais intensas. Como tu percebes esta problemática? Poderias relatar um pouco?

- Outra evidência que aparece em alguns estudos a respeito desta área aponta que os homens que trabalham com crianças da Educação Infantil necessitaram de um tempo maior para demonstrarem as suas competências e habilidades com a educação e o cuidado de crianças. Tu percebes isso? Poderias comentar um pouco mais?

- Como os familiares das crianças com as quais trabalhas ou trabalhastes percebem a presença e atuação de um homem na Educação Infantil? Detalhar conflitos (se viveu), problemas, soluções...

3. RELAÇÕES DE GÊNERO E O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Tu trabalhas com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em que tens a responsabilidade de cuidar e educar, enfim, tu exerces um trabalho que ainda é considerado feminino. Fale um pouco a respeito disso. Como tu e o auxiliar da turma organizam a dinâmica cotidiana (divisão de tarefas, etc.)?

- Há diferenças no trabalho que tu exerces na sala de aula, no banheiro, no refeitório e no pátio da escola? E nos períodos em que estás sozinha com as crianças, há alguma alteração, percebes alguma diferença de quando estás acompanhada?

- Como é tua relação com as colegas do sexo feminino e colegas do sexo masculino nos ambientes de trabalho? Tem diferenças? Como percebes as relações vividas com os colegas homens?

- Nas observações que eu realizei, eu percebi que as crianças te chamam de prof, o mesmo tratamento dado ao auxiliar. Por quê? Vocês combinaram isto? Como surgiu?

- Eu também percebi em algumas circunstâncias, que o auxiliar resolve alguns conflitos entre as crianças, entre tu e as crianças... Às vezes, quando fica difícil a tua mediação nos conflitos ele vem e resolve... Podes comentar sobre as razões dessas práticas? É sempre assim, ou existem algumas situações específicas? Por quê?

- Como percebes a educação e o cuidado na Educação Infantil? Definições, exemplos, comentários, impasses, inquietações...

ANEXO III – ROTEIRO DAS CONVERSAS INFORMAIS COM AS CRIANÇAS

Entrevista em pequenos grupos, de quatro crianças (dois meninos e duas meninas)

- Nas observações que fiz aqui na escola, percebi que vocês chamam tanto a Maria – professora, quanto o José – auxiliar, de “prof”. Por que vocês os chamam assim? Isso foi combinado entre vocês? Quem disse que era para chamá-los desta maneira?

- Quando vocês brigam, discutem, se machucam, quem resolve a situação, a Maria, ou o José? Por quê? Quem vocês preferem que resolva? Por quê?

- Quando vocês necessitam ir ao banheiro com ajuda de um adulto, ou quando sentem alguma dor ou dificuldade, quem vocês costumam chamar para ajudá-los? Por quê?

- Quando vocês têm alguma dúvida ou precisam de ajuda para entender um trabalho como pintar, colar, ou outro, quem vocês chamam? Por quê?

- O que faz a Maria na sala, no pátio e no refeitório?

- E o José, o que ele faz na sala, no pátio e no refeitório?

- O que a família de vocês pensa sobre a Maria?

- O que a família de vocês pensa sobre o José?

- E vocês, o que pensam sobre a Maria? Por quê?

- E sobre o José? Por quê?

**ANEXO IV – CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E DESPORTO - SMED**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pelotas, 28 de novembro de 2012

À Secretaria Municipal de Educação e Desporto

A Sr^a. Secretária de Educação e Desporto

Aos responsáveis pelo setor de Educação Infantil da SMED/ Pelotas

É com satisfação que lhes apresento para apreciação e autorização o Projeto de Pesquisa: O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS. Este projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É importante mencionar que ele se propõe a dar continuidade/ aprofundar um projeto anterior, envolvendo a mesma temática, já realizado na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX em razão do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação (FaE) da

Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e aprovado pelos profissionais da escola mencionada.

O projeto em vigência já foi apresentado e acolhido pela XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e acontecerá na turma em que atua um auxiliar de Educação Infantil do gênero masculino, e pretendemos acompanhar o trabalho deste profissional, além de algumas observações em dezembro do corrente ano e no período letivo de 2013. A pesquisa respeitará as atividades programadas pela professora, e seu auxiliar, e todos os passos metodológicos serão negociados com as crianças e professoras.

A pesquisa focaliza as relações estabelecidas entre os envolvidos no processo educativo: professora, auxiliar de Educação Infantil e crianças, analisando como acontecem estas relações nas rotinas da turma de Educação Infantil. Solicitaremos aos familiares, as crianças, assim como aos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças que serão a emissão de autorização por escrito para a participação na pesquisa. Não utilizaremos filmagens, fotografias ou qualquer recurso audiovisual durante o processo de pesquisa.

A questão central da investigação é: Quais os sentidos do trabalho/atuação de cuidado e educação de um auxiliar do município de Pelotas e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil.

A análise destes elementos possibilitará compreender, sob a perspectiva das relações de gênero, a forma como um auxiliar do gênero masculino da SMED/Pelotas interage na etapa da Educação Infantil e como a comunidade escolar percebe a presença desses sujeitos no interior das instituições.

A metodologia de trabalho se dará por meio de entrevistas e observações que serão realizadas a partir do mês de dezembro deste ano e se estenderá por cerca de 6 (seis) meses do período letivo de 2013, acompanhando o profissional do gênero masculino na turma em que este atuar.

Encontro-me à sua disposição para outros esclarecimentos e aguardo sua resposta para dar continuidade ao projeto de pesquisa.

Cordiais saudações,

Lilian Borges dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado/
UFPel - FaE

Profª. Drª. Ana Cristina Coll Delgado

Orientadora do Projeto

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Lilian Borges dos Santos, estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, que tem como título provisório: “O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS”. Como a pesquisa consiste em observações e entrevistas, gostaria de obter o consentimento e autorização da diretora, professora e auxiliar de Educação Infantil. Igualmente, solicitarei autorização dos familiares das crianças e delas próprias para participação na pesquisa. A coleta de informações será realizada no período compreendido entre o mês de dezembro de 2012 e se estenderá durante o período letivo de 2013, por cerca de seis meses, porém, as observações poderão se estender um pouco mais.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade. Comprometo-me, portanto, a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de pesquisa, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com o grupo de indivíduos envolvidos.

Os dados obtidos serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser divulgados e utilizados para a realização de artigos, comunicações e outros instrumentos de caráter científico. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Fica assegurado, mais uma vez, que a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/ observada.

Como pesquisadora responsável, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a

ter no momento da pesquisa ou quando julgar necessário, através do telefone (MEU TELEFONE) ou endereço eletrônico (MEU E-MAIL).

Assinatura Pesquisadora

Lilian Borges dos Santos

Assinatura Professora Orientadora da Pesquisa

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

ANEXO VI – AUTORIZAÇÃO DO AUXILIAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
AUXILIAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eu, _____, RG nº _____, auxiliar de Educação Infantil, concordo em participar do Projeto de Pesquisa “O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS”, por meio de observações e entrevista a ser realizada pela mestranda Lilian Borges dos Santos, RG nº _____, que assegura que todos os dados coletados nesta investigação serão mantidos sob sigilo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Auxiliar de Educação Infantil

Funcionário Público – Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas/RS

ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eu, _____, RG nº _____, professora de Educação Infantil, concordo em participar do Projeto de Pesquisa: “O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS”, por meio de observações e entrevista a ser realizada pela mestranda Lilian Borges dos Santos, RG nº _____, que assegura que todos os dados coletados nesta investigação serão mantidos sob sigilo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Professora de Educação Infantil

Funcionária Pública – Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas/RS

ANEXO VIII – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
DIRETORA**

Eu, _____, RG nº _____, diretora, autorizo a realização do Projeto de Pesquisa: “O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS”, por meio de observações e entrevistas a serem realizadas pela mestranda Lilian Borges dos Santos, RG nº _____, que assegura que todos os dados coletados nesta investigação na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX serão mantidos sob sigilo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Diretora

Funcionária Pública – Secretaria Municipal de Educação e Desporto – Pelotas/RS

ANEXO IX – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, RG nº _____, responsável por (NOME DA CRIANÇA) _____, matriculado/a na Escola Municipal de Educação Infantil _____, autorizo minha/ meu filha/o a participar do Projeto de Pesquisa: “O GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR FOCADO NOS SENTIDOS DO TRABALHO DE UM AUXILIAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DE UMA E.M.E.I. DE PELOTAS”, por meio de observações e entrevistas a serem realizadas pela mestranda Lilian Borges dos Santos, RG nº _____, que assegura que todos os dados coletados nesta investigação serão mantidos sob sigilo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nome do Responsável

ANEXO X – AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
CRIANÇAS**

Eu, _____ concordo em
participar voluntariamente da pesquisa.

Espaço para desenho ou assinatura da criança

ANEXO XI – DIÁRIO DE CAMPO

1º de abril de 2013

Segunda-feira

7h30 – As crianças vão chegando, aos poucos, à escola - podem entrar até as 8h, exceto se estão em consulta médica, vacinação e outras situações similares e devidamente justificadas com atestado médico. A professora recebe as crianças e vai levando-as para a sala de aula, que fica próxima a portaria da escola, onde as recebe. Dalí, observa-as, enquanto vai recebendo as outras. Antes da chegada das crianças, a professora preparou o ambiente: na sala, há caixas que ajudam a organizar a rotina, onde há jogos, massinha de modelar, entre outros. Nas 4 mesas da sala, a professora distribuiu jogos de montar/encaixe, livrinhos de histórias, brinquedinhos pequenos e quebra-cabeças. Rafaella chega conversando com a sua mãe e a beija, despedindo-se dela e dizendo: - *Oi prof. Maria*, que responde: - *Oi Rafaella, tudo bem contigo?* Rafaella sorri, parece estar feliz. Dá a mão para a professora e já quer ser levada para a sala. A mãe pergunta para a professora se quarta-feira haverá aula normal - no início de cada mês, a escola faz reunião pedagógica, e geralmente às quartas-feiras. A professora diz que, em princípio, sim. A mãe agradece e vai embora. Diego chega logo em seguida com a mãe de bicicleta, bem disposto também. A prof. Maria o cumprimenta sorridente. Ele nada diz, apenas esboça um leve sorriso. Leonardo, Pedro, Mariana e Larissa chegam praticamente juntos. Leonardo chega acompanhado de sua avó - a partir daí, começo a perguntar para a professora quem trazia as crianças, pois parecia ser a sua mãe. Percebi que era sua avó, pois esta diz: - Dá um beijo na avó, ao despedir-se do menino, que pergunta para a professora se o horário, naquele dia, seria normal. A professora diz que sim. Pedro, Marcelo e Larissa chegam com as suas mães, que entregam seus filhos e despedem-se rapidamente dos mesmos - as mães têm aparência jovem, não somente estas, mas as outras também. Bianca, que está com a avó, Clara e Naielle chegam logo após, praticamente juntas também - pelo que percebi, residem em casas próximas. Uma das mães pergunta se a aula terá expediente normal. As demais acompanham e uma delas indaga se quarta-feira será normal. São quase 8h, e as últimas crianças chegam. Daniela e Tiago,

acompanhados de pai e avó respectivamente, se juntam ao grupo presente no dia de hoje.

Cada criança, ao entrar na sala de aula, escolhe livremente a mesa que vai sentar. Percebi que não há separação entre meninos e meninas, e agrupam-se, neste momento, segundo as preferências, não de acordo com as afinidades/parcerias. Esta organização parece funcionar bem naquele contexto. Parecem calmas e algumas crianças - principalmente as meninas - são mais falantes que outras. As conversas giram em torno dos mais variados temas – novelas, Carrossel, rotina familiar, e a própria ocupação escolhida naquele momento, ou seja, jogos, ou brinquedinhos, etc. Tiago pergunta se eu não quero me juntar à eles na mesa dos jogos. Rafaella, rapidamente, diz: - *Ai Tiago, ela ta pesquisando nós...* Eu disse: - *Depois eu vou sentar, agora não, tá?!* Por volta das 8h30, vão para o refeitório em fila, por ordem de comportamento - quem está mais calmo, quem está falando menos, digamos assim, e vão sentando. O auxiliar de educação chega e as crianças o saúdam com muita alegria, dizendo: - *Oi profffff!!!!!!!!!!!!* Daniela e Rafaella queriam contar o que fizeram hoje pela manhã - jogos de montar e brinquedinhos pequenos. Depois disso, vários queriam relatar o que fizeram, dizendo que estavam “comendo tudo”, “comendo bem direitinho” e queriam chamar a atenção - muito barulho neste momento no refeitório.

Por volta de 8h55, vão para a sala de aula, de forma organizada, de maneira semelhante à que foram para o refeitório. Chegando lá, Rafaella pergunta: - *O que a gente vai fazer agora, tio?* Ele responde: - *Não sei...* Conversam entre eles - professora e auxiliar - e em seguida a professora Maria diz: - *Vamos fazer um trabalhinho e depois vamos no pátio um pouco.* A maioria das meninas gosta da ideia, os meninos dizem: - *Hááááá....* Mas um deles surpreende e diz: - *Tá bom, tá bom... Vou fazer o meu ligeirinho pra ir pro pátio.* José diz: - *Não Pedro, não é pra fazer correndo como tu “gosta” de fazer, tem que fazer direitinho! A professora completa: - É, tem que fazer direitinho!* Sentadas em volta das mesas, com lápis de cores distribuídos em cada mesa e de uso comum a todos, a professora explica a atividade - pintar de acordo com a cor que se pede, todos vão fazendo juntos, e à medida que vão fazendo uma tarefa, vão passando para a próxima etapa. Tudo corre bem, e não há dificuldades para a execução da atividade. Porém ,por diversas vezes, pedem para ir ao banheiro, e a professora e o auxiliar dizem que devem ir um

de cada vez. Distribuem papel higiênico, quando necessário, e em alguns casos - quando não é xixi, acompanham a criança. Ambos fazem este serviço, pois as crianças se dirigem aos dois nestes momentos. Às 9h40, decidem ir para o pátio. Chega a colação - refeição no meio da manhã, que hoje será mamão cortado em pedaços. Organizam a sala: cada um vai colocando o seu trabalho no painel da sala, as caixas com os lápis são colocadas na prateleira - o último que termina o trabalho em cada mesa fica responsável por essa tarefa.

Vão para o pátio em fila, por ordem de comportamento novamente. Está quente e o dia está ensolarado. No pátio, saem correndo para todos os lados e gritando muito. O auxiliar leva a bola e todos vão correndo atrás - não é organizado dois times, o objetivo é dominar a bola. A maioria das meninas não joga, mas algumas participam da brincadeira. Os meninos não gostam, um deles diz: - *Ôh prof. as "guria" tão jogando aqui.* O auxiliar José diz: - *Deixa... Deixa elas jogarem!* Os meninos não gostam, mas não retrucam. As meninas que não estão jogando bola ficam na pracinha, e se dividem entre o balanço e a casinha - há uma caixa no pátio com vários objetos, como baldinho, pазinha, entre outros. As meninas querem trazer alguns brinquedos da sala, e a preferência é por bolsas e bonecas. A professora não deixa, alegando que os brinquedos ficarão sujos e talvez elas esqueçam de trazer para a sala novamente. Todas querem falar ao mesmo tempo, argumentando que irão brincar "somente um pouquinho", e que levarão os brinquedos para a sala de aula após utilizarem. Por fim, uma delas diz: - *Eu não disse...* - quis dizer que já sabia que a professora não deixaria elas trazerem -, e saem. Se aproximam de mim e querem brincar comigo. Clara, Naielle, Bianca, Daniela e Larissa começam a me fazer perguntas: - *Tu tens filhos? – Tu tens irmãos? – Quantos? – Qual é o nome da tua mãe? – E do teu pai? – Onde é que tu mora? – Onde é que tu estuda?* Respondo o que me perguntam mas tento ficar atenta a tudo que está acontecendo ao meu redor.

José diz: - *Vamos lá, vamos entrar, temos que arrumar a sala!* Voltam para a sala, em fila, por volta das 10h45. Antes de entrar, vão para o banheiro e lavam as mãos. São tranquilos, parecem não querer voltar, mas não discutem. Organizam a sala para dormir, colocando os colchões no chão e os travesseiros. Depois, deslocam-se para o refeitório. Sentadas, são servidas pelas professoras e auxiliar uma a uma, e começam a almoçar - outras turmas também almoçam, exceto a turma do Berçário,

que fica isolada das demais, já que as crianças almoçam nas cadeirinhas para bebês, que ficam na própria sala do Berçário. A professora diz: - *Agora todo mundo quietinho para almoçar, porque ninguém consegue almoçar com barulho, né prof.?! Ele responde: - É, vamos ficar quietinho, gente?! As professoras das outras turmas e o auxiliar também almoçam juntos com as crianças. Há um murmurinho, e algumas crianças conversam um pouco, mas o ambiente é bem tranquilo - acredito que os profissionais conversam mais uns com os outros do que as crianças neste momento. O ambiente é descontraído.*

São 11h30. A professora pede para um dos alunos pegar o recipiente onde encontra-se as escovas e creme dental, para que façam a higienização bucal. À medida que vão terminando de almoçar, o auxiliar vai dizendo: - *Vem aqui, pega a tua escova e bota o creme - dental.* A professora os acompanha no banheiro e os auxilia quando necessário. Certa hora, dois meninos, um da turma observada e outro da escola começam a se empurrar no banheiro e disputam a torneira - quem escova primeiro os dentes. As professoras tentam interferir, e os meninos não param. A professora titular da turma observada exclama: - *Ôhhhhh José, vem aqui para ver o que o Marcelo e o Guilherme estão fazendo...* Ele responde: - *Ahhhh, já to indo. É melhor eles pararem antes que eu vá até aí...* Percebi que permaneceram quietos por um momento, até que um deles recomeça a briga. Marcelo diz: - *Ahhhh tia, olha aqui o Guilherme.* O outro segue falando que não fez nada. Os dois gritam. O auxiliar vai até lá, onde se encontra a confusão e diz, com voz grave: - *Mas o que é que tá acontecendo aqui?! Os dois querem ficar sem jogar hoje lá no pátio? Agora deu, entenderam?* Os dois ficam quietos e olhando um para o outro.

O auxiliar vai para a sala de aula, aguardando que cheguem. Marcelo, que brigou, é o primeiro a voltar. O auxiliar diz: - *Vou falar uma vez, guarda a tua escova e te deita.* Este obedece e dorme rapidamente. Aos poucos vão chegando e, sem muita conversa, vão dormindo. A professora chega e coloca um cobertor em cada um deles.

Por volta das 13h30, 13h45, vão acordando e colocando os calçados. Um ou outro diz não saber, sente preguiça, mas quase não pedem ajuda. Conforme vão acordando, vão levantando e já sabem o que fazer: guardar os colchões e dobrar os cobertores. Após, as 14h10, 14h15, dirigem-se ao refeitório para comer fruta -

banana. A merendeira chama. A professora organiza a fila e vai com eles ao banheiro e segue até o refeitório. O auxiliar fica na sala e termina de organizá-la. Ao voltarem da sala, percebi que a professora pergunta para o auxiliar o que fazer: - *Leonardo trouxe um DVD? Pergunta para eles o que eles querem fazer...*, diz o auxiliar. A professora indaga-os sobre o que querem fazer: - *Querem ver o DVD do Leonardo?* Respondem que sim, mas pedem para ir ao pátio mais uma vez, argumentando que o dia está muito bom (percebi que esta turma gosta muito de estar no pátio). As 15h20 decidem ver outro DVD, desta vez do Patati Patata. Uma das meninas pede para ficar assistindo. José diz que não, que eles ficariam muito tempo sentados. Ele complementa o raciocínio, dizendo: - *Depois, quando a gente entrar pra dentro, eu boto para vocês o Patati Patata de novo.* E assim foi. Foram para o pátio e na volta, por volta das 15h55, lavam as mãos, comem o lanche da tarde e, às 16h10, o auxiliar José forma a fila e voltam para a sala de aula. Assistem o DVD e José imita os gestos dos personagens nas canções - entendi porque tanta vontade de ver este DVD, pois José parece entreter as crianças, visto que riem muito nesse momento. Os guris, especialmente, riem e se agitam bastante. Em alguns momentos, a professora e o auxiliar vão advertindo-os para o perigo que ficarem tontos com o barulho. A atividade parece agradar, entretanto, mais uma vez, neste momento, o banheiro é bastante concorrido pelas crianças. Por volta das 16h40, 16h45, as mães, pais, avós, tias - muitas jovens tias das crianças se envolvem na educação das crianças, indo buscar seus sobrinhos. Pela manhã não tive esta sensação. Neste momento, a professora se despede, dá tchau para todos em voz alta e sai. Alguns, principalmente as meninas, vão beijá-la. A partir de agora, vão saindo um atrás do outro, até as 17h30. Ao sair, exceto os dois primeiros que saíram, me perguntaram se eu iria voltar e me deram um beijo. As meninas queriam ver o meu caderno e as minhas anotações, mas eu disse que mostraria para eles em um próximo encontro, que ficou marcado para a próxima semana.

